

Conférence des Ministres de l'Education
des pays ayant le français en partage

Le redoublement :
mirage de l'école africaine ?

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Jean-Marc BERNARD
Odile SIMON
Katia VIANOU

Le redoublement :
mirage de l'école africaine?

Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN

Publié par la CONFEMEN
B.P. 3220 Dakar Sénégal
www.confemen.org

ISBN 92-9133-102-3

Prises de vue photographiques :
© Thierry Bonnet 2005
www.thierrybonnet.com

Conception, réalisation graphique et impression :
Polykrome, Dakar
www.polykrome.sn

Nota Bene
Les résultats et la réflexion présentés dans ce document sont issus d'un travail de recherche et ne reflètent pas nécessairement la position de la CONFEMEN. Les auteurs gardent l'entière responsabilité du contenu de ce livre.

Remerciements

La réflexion présentée dans cet ouvrage est l'aboutissement d'un processus long de dix ans qui a débuté avec le lancement des suivis de cohortes du PASEC, en 1995. Elle doit beaucoup à la collaboration des équipes nationales PASEC, dont le travail a été déterminant dans la réalisation des évaluations, et à celle de plusieurs partenaires de longue date.

Les auteurs aimeraient remercier tout particulièrement :

M. Paul Coustère, conseiller technique PASEC de 1995 à 1999 et initiateur des suivis de cohortes ;

Les membres des **équipes nationales** qui ont œuvré, entre 1995 et 2000, aux suivis de cohortes au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso, en particulier :

M. Bayé Dao	Burkina Faso
Mme Mimesane Kane	Sénégal
M. Paul-Marie Koffi-Kossonou	Côte d'Ivoire
M. El Hadji Ngom	Sénégal
M. Zacharie Sorgho	Burkina Faso
Mme Aminata Tall	Sénégal
M. Ninlo Yeo	Côte d'Ivoire
M. Emmanuel Zombra	Burkina Faso

Les autres **conseillers techniques PASEC** qui ont participé aux suivis de cohortes :

M. Luc Behaghel
M. Jean-Mathieu Laroche
M. Fabrice Lepla

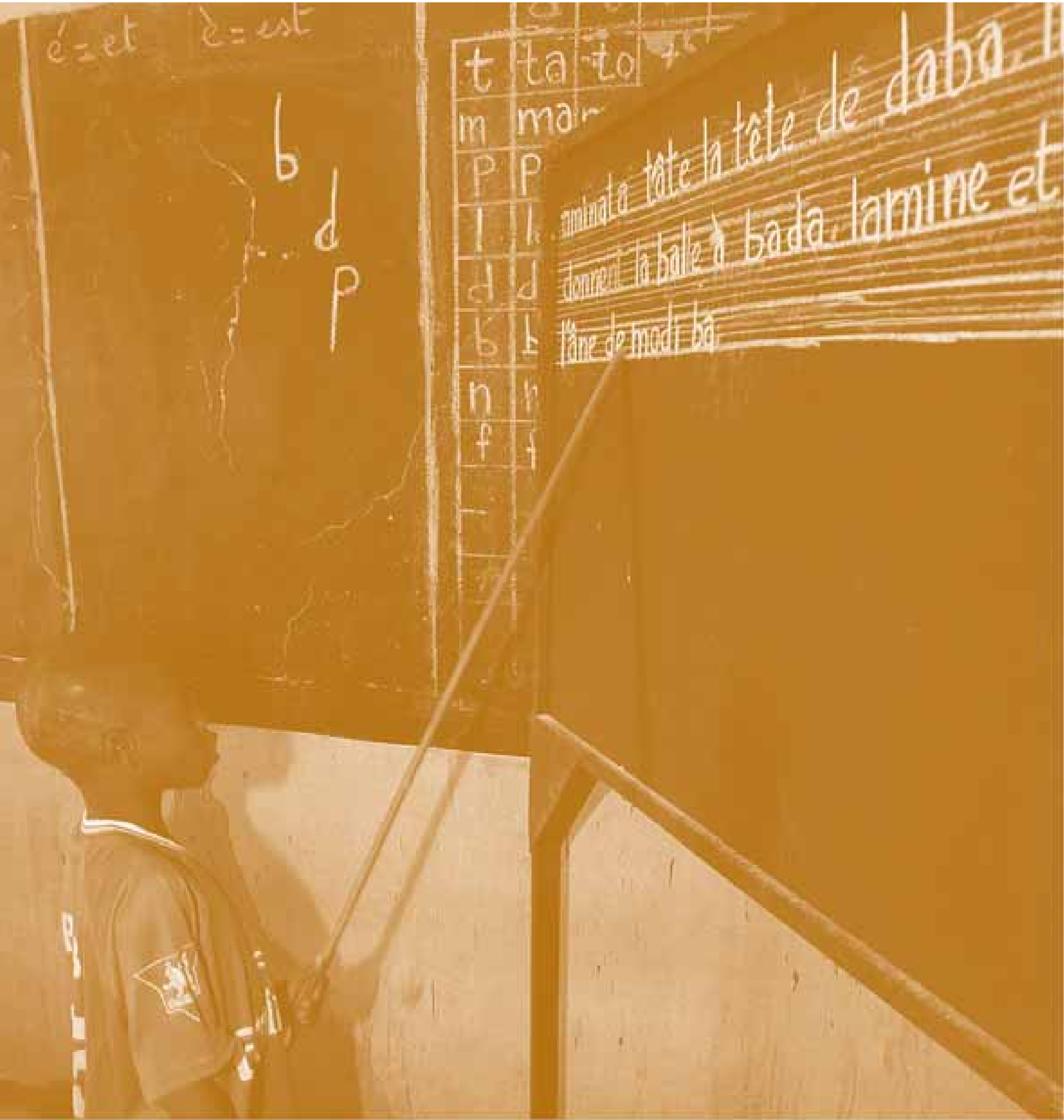
Les membres du **comité scientifique du PASEC**, dont le soutien et les conseils ont été constants, avec une mention spéciale pour les deux doyens qui ont suivi l'ensemble du processus :

M. Robert Maheu
M. Frédéric Nguilé

M. Norberto Bottani
M. Jean Bourdon
M. Pierre Fonkoua
Mme Katharina Michaelowa
Mme Afsata Paré-Kaboré
M. Harouna Touré

La Direction de l'Education et de la Formation technique et professionnelle de l'**Agence Intergouvernementale de la Francophonie** (AIF) ;

Le **Ministère de l'Education Nationale français**.



é=et è=est
la tête de daba
bada. lamine et

TABLE DES MATIERES



INTRODUCTION

Faut-il voir dans le redoublement un instrument au service de la lutte contre l'échec scolaire ou seulement une entrave à la scolarisation primaire de tous les enfants ? Dans de nombreux pays africains, cette question fait aujourd'hui l'objet d'un intense débat attisé par les objectifs d'Education pour tous, particulièrement celui de la scolarisation primaire universelle. Les uns accusent le redoublement de restreindre l'accès à l'école ; les autres s'insurgent contre le sacrifice de la qualité de l'éducation qu'impliquerait, selon eux, une diminution sensible du redoublement. A première vue, ces deux opinions pour le moins divergentes paraissent fondées. En effet, en 2005, environ 40 % des enfants du continent ne bénéficient pas d'une scolarité primaire complète. Parallèlement, on constate que l'école primaire africaine éprouve de sérieux problèmes de qualité, les élèves africains obtenant des résultats nettement plus faibles que ceux de leurs camarades des autres continents. Dès lors, une véritable réflexion sur la problématique du redoublement ne peut passer outre l'étude de ces deux dimensions.

Ce n'est pas que la question du redoublement n'ait jamais été fouillée. Au contraire, depuis plusieurs décennies, pédagogues, sociologues et économistes analysent les pratiques de redoublement. Même qu'ils partagent, dans les grandes lignes, les mêmes conclusions. Toutefois, les nombreuses études qui existent déjà contribuent finalement assez peu à faire avancer les débats en Afrique. A tort ou à raison, les études sur le redoublement réalisées dans d'autres parties du monde ne sont guère prises en compte par la communauté éducative et les décideurs africains. En plus d'être peu connues, ces analyses sont rapidement rejetées parce qu'elles ont été effectuées dans des contextes bien différents. Par ailleurs, une autre part de l'explication vient du fait que, lorsqu'elles sont effectivement menées en Afrique, la plupart des études portent uniquement sur l'incidence du redoublement sur la scolarisation, sans se pencher sur la relation entre le redoublement et la qualité de l'éducation. Or on sait que tout un pan de l'argumentation en faveur du redoublement repose précisément sur la qualité.

L'apport le plus notoire de ce livre sera donc certainement de traiter de la relation entre le redoublement et la qualité de l'éducation dans le contexte africain. A travers les résultats des études que nous avons effectuées au Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC), nous nous concentrerons sur les enjeux du redoublement en matière de qualité à l'école primaire. Notre souhait est que ces résultats puissent nourrir le débat sur le redoublement, sachant que cette pratique constitue un enjeu majeur pour les politiques éducatives en faveur de l'éducation dans les pays africains.

Bien sûr, chacun aura en tête qu'une des difficultés de la recherche en éducation en Afrique est le manque de données statistiques fiables et

pertinentes. Sans occulter ce problème, il convient de dire que de grands progrès ont été réalisés au cours de la dernière décennie. Les analyses des secteurs éducatifs et les enquêtes éducatives initiées par des programmes internationaux ou des équipes de chercheurs sont devenues extrêmement fréquentes, si bien qu'il devient plus facile de disposer de données pertinentes sur les systèmes éducatifs africains. Pour preuve, dans cet ouvrage, nous avons entre autres pu mobiliser des données de l'UNESCO, d'études nationales menées par les ministères de l'éducation en partenariat avec la Banque mondiale et le Pôle d'analyse sectorielle en éducation de Dakar, de programmes internationaux comme le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ)… sans oublier nos propres données. Nous n'aurions pas, en effet, entrepris la rédaction de cet ouvrage si le PASEC n'avait pas lancé, au milieu des années 1990, plusieurs études destinées à analyser spécifiquement le redoublement à l'école primaire. Dans trois pays – le Burkina Faso, la Côte d'Ivoire et le Sénégal –, des cohortes d'élèves ont été suivies pendant plusieurs années de l'enseignement primaire et ont subi chaque année des tests en français et en mathématiques. Ces données très riches, qui constituent le cœur de ce livre, ont permis de réaliser des analyses inédites dans le contexte africain.

Le redoublement nous semble familier. Pourtant, il n'en est pas moins une pratique complexe à étudier, probablement parce qu'il se situe à la confluence des grandes problématiques éducatives. Par conséquent, nous avons jugé utile de commencer cet ouvrage en dressant un portrait du redoublement, exposant ses multiples facettes. Nous verrons que les systèmes éducatifs ayant recours au redoublement considèrent généralement cette pratique comme « naturelle », alors que dans de nombreux pays, celle-ci est tout simplement inexistante. L'Afrique a la particularité de présenter une très grande diversité des pratiques en matière de redoublement, ce qui nous invitera à nous interroger sur les origines historiques et culturelles de ces pratiques. Par ailleurs, les enjeux sur le plan de la scolarisation mais aussi sur celui de la qualité nous amèneront à accorder une attention particulière à l'incidence globale du redoublement sur ces deux dimensions. Des exemples concrets nous fourniront un ordre de grandeur de l'ampleur des effets observés sur la scolarisation. Pour ce qui est de la qualité, des résultats originaux pour l'Afrique seront mis en perspective par rapport à ceux obtenus pour les pays de l'OCDE.

Une fois ce portrait général esquissé, le deuxième chapitre nous plongera dans la « mécanique du redoublement ». Il s'agira avant tout de nous interroger sur la façon dont les systèmes éducatifs sélectionnent les élèves appelés à redoubler. Comme le but premier du redoublement est de venir en aide aux élèves en situation d'échec scolaire, est-ce bien

les élèves en difficulté qui redoublent ? Cela revient à se demander comment les systèmes éducatifs identifient les élèvent en difficulté et donc à se pencher sur les pratiques d'évaluation des enseignants. Cet aspect a été beaucoup étudié et les travaux ont depuis longtemps relevé les insuffisances de l'évaluation pédagogique au niveau de la classe. Nous mettrons en évidence les conséquences directes de ces limites de l'évaluation pédagogique sur les décisions de redoublement dans le contexte africain. Puis, nous nous intéresserons à ce que pensent les enseignants du redoublement et de son efficacité.

Si le redoublement est encore largement pratiqué en Afrique, c'est qu'une part importante de la communauté éducative est convaincue qu'il constitue une aide appropriée pour les élèves en difficulté. Dans le troisième chapitre, nous tâcherons de comprendre ce qui explique cette conviction et de voir si cette conviction est fondée ou non. Nous distinguerons ainsi, d'une part, la perception que peut avoir l'enseignant d'un élève qui redouble et, d'autre part, l'incidence du redoublement sur les acquisitions scolaires des élèves. L'analyse de l'incidence du redoublement sur les acquisitions nous obligera à poser des questions fondamentales, comme de savoir si un élève qui redouble apprend plus que s'il avait été promu en classe supérieure, si le redoublement a un effet à moyen terme sur les acquisitions, si les élèves les plus en difficulté bénéficient davantage du redoublement. Tenter de répondre à ces questions soulèvera des problèmes méthodologiques importants et nécessitera des analyses complexes, mais les résultats obtenus en bout de ligne se révéleront de la première importance pour évaluer l'efficacité du redoublement sur le plan pédagogique.

Enfin, le dernier chapitre portera sur la relation entre le redoublement et l'abandon scolaire. Certains résultats du premier chapitre nous auront laissé entrevoir un lien assez marqué entre les deux phénomènes. Des analyses plus poussées seront faites ici au niveau des systèmes éducatifs de même qu'au niveau de l'élève. Là encore, des tendances très nettes nous inviteront à reconsidérer le rôle du redoublement dans les systèmes éducatifs africains.

Nous invitons donc le lecteur à parcourir les différents chemins par lesquels le redoublement influe sur les systèmes éducatifs africains.


4225
+ 906
+ 2520
= 1

Chapitre I

PORTRAIT DU REDOUBLEMENT EN AFRIQUE

Dans la sphère du développement de l'éducation, deux questions focalisent aujourd'hui toutes les attentions, tant elles sont au cœur des objectifs d'Education pour tous : la qualité et l'ampleur de la scolarisation. A l'intersection des deux, le redoublement apparaît alors, sans surprise, comme un sujet de vive discussion et, pour nombre de pays, comme un levier incontournable de politique éducative. Ses partisans prétendent qu'il améliore la qualité de l'éducation ; ses détracteurs ont beau jeu de relever ses effets négatifs sur la scolarisation. Ainsi, autour du redoublement se cristallisent les débats sur un arbitrage entre la qualité et la quantité, deux objectifs que l'on présente comme concurrents.

Dans ce chapitre, nous essaierons de brosser un tableau très général de la situation du redoublement sur le continent africain, en prenant soin de considérer à la fois ses dimensions qualitatives et quantitatives. Des comparaisons temporelles et des éléments empruntés à d'autres régions du monde viendront également nourrir notre réflexion.

La comparaison des pratiques à travers le monde nous servira d'abord à rappeler que le recours au redoublement n'a rien de naturel, comme le croient souvent les pays qui l'emploient. Nous verrons que tous les pays n'ont pas recours au redoublement et que, même parmi ceux qui y font appel, il existe dans les pratiques des différences importantes. La pluralité de ces pratiques en Afrique nous conduira à une double interrogation sur leurs origines historiques et sur les cultures éducatives qu'elles supposent.

Puis nous nous interrogerons sur les conséquences du redoublement en matière de scolarisation. Après avoir questionné la logique sélective inhérente au redoublement, le point sera fait, grâce à des analyses empiriques, sur l'incidence de cette pratique sur l'accès et, surtout, la rétention à l'école.

Pour terminer, c'est la question de la qualité qui fera l'objet d'un examen attentif. Le discours récurrent concernant la mauvaise qualité de l'enseignement en Afrique, alimenté d'ailleurs par les résultats de différentes études, nourrit les inquiétudes. Dans ce contexte, le redoublement envisagé comme un recours contre l'échec scolaire est donc un argument de poids qu'il serait malvenu de sous-estimer.

1.1 Le redoublement en Afrique : un legs colonial ?

• Coup d'œil sur les pratiques de redoublement dans le monde

Uniformes, les pratiques de redoublement dans le monde ? Loin de là. La règle serait plutôt : à chaque région ses pratiques de redoublement. Les statistiques mondiales ont tôt fait de montrer la grande variété des pratiques de redoublement selon les zones géographiques (voir le tableau 1.1). En 2000, d'après les chiffres de l'UNESCO, les pays de certaines zones comme l'Asie centrale ou l'Europe centrale et orientale n'avaient pratiquement pas recours au redoublement à l'école primaire, alors que d'autres en faisaient un usage massif. Premiers sur la liste des utilisateurs, les pays d'Afrique subsaharienne, qui détenaient cette année-là le record mondial du redoublement avec quelque 18 % d'élèves redoublants. Les dernières statistiques, qui datent de 2002, rendent compte d'une baisse de ce taux d'environ 3 %. Autant dire que la tendance n'a pas été renversée depuis… Evidemment, la prudence s'impose dans ces comparaisons, car de grandes différences de pratiques peuvent exister entre pays d'un même ensemble géographique. Il n'empêche qu'il est frappant de constater que le redoublement se concentre surtout dans les pays en développement : dans ces pays, le taux de redoublement moyen s'élève à 7,4 %, comparativement à une moyenne de 5,2 % à l'échelle mondiale.

Tableau 1.1 : Le redoublement à l'école primaire dans le monde (2000)

Ensembles	Pourcentage de redoublants
Monde	5,2 %
Pays en développement	7,4 %
Afrique subsaharienne	**17,9 %**
Amérique latine et Caraïbes	5,9 %
Asie centrale	0,3 %
Asie du Sud et de l'Ouest	6,5 %
Etats arabes	7,1 %
Europe centrale et orientale	1,1 %

Source : UNESCO, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004

A quoi sont dus ces écarts dans les pratiques de redoublement ? La plupart des chercheurs qui se sont penchés sur le sujet estiment que ces écarts traduisent l'existence d'approches éducatives, de cultures éducatives, extrêmement différentes. Déjà en 1971, dans une étude préparée pour le Bureau international d'éducation, Brimmer et Pauli (1971) écrivaient : «Il est évident que ces phénomènes (redoublement et abandons) sont eux-mêmes autant une expression de la philosophie éducative et des conditions économiques que des pratiques culturelles.»

• Le redoublement, reflet d'une certaine conception de l'éducation

Les approches éducatives dans le monde sont multiples, on ne saurait le nier. Toutefois, en se concentrant sur leurs principes fondamentaux, il est possible de les regrouper en deux grandes catégories de «philosophies éducatives», pour reprendre l'expression de Brimmer et Pauli. L'intérêt de mettre en perspective les grandes conceptions de l'éducation qui sous-tendent les systèmes éducatifs contemporains vient du fait qu'elles déterminent les pratiques de redoublement dans les pays : la première conception se manifeste par un usage accentué du redoublement, la deuxième se traduit généralement par la promotion automatique. Une description à grands traits de chacune d'entre elles nous permettra de comprendre pourquoi le redoublement n'est pas un mode de régulation pédagogique universel.

La première conception est caractéristique des pays francophones et lusophones, qu'ils se situent en Europe, en Afrique ou en Amérique, et se traduit par une pratique du redoublement assez marquée. Dans ces systèmes éducatifs, on considère qu'à chaque classe ou chaque niveau d'éducation correspond une norme qualitative à atteindre : pour suivre au niveau supérieur, les élèves doivent avoir appris suffisamment. Le problème est que le degré de maîtrise du programme demandé, nous le verrons plus en détail au chapitre II, est rarement standard et le plus souvent laissé à l'appréciation des enseignants et des chefs d'établissements... C'est ici qu'intervient le redoublement, qui est destiné aux élèves n'ayant pu atteindre le niveau requis avant la fin de l'année. Le redoublement a alors pour objectif d'aider l'élève en difficulté à progresser pour répondre aux exigences de l'école. D'où le lien implicite qu'établissent souvent les acteurs de l'éducation entre redoublement et qualité de l'enseignement. Ainsi, selon cette conception, les élèves sont confrontés à chaque stade de leur scolarité à une norme produite par le système éducatif. Quelles que soient leurs capacités et leurs aptitudes, ils sont tous tenus d'atteindre les mêmes objectifs. Centrée sur le système, cette première conception de l'éducation se fonde sur l'idée que chaque élève doit répondre aux attentes du système qui sont, théoriquement, identiques pour tous.

La seconde conception nous transporte vers les pays qui pratiquent la promotion automatique, comme l'Irlande, le Royaume-Uni, le Zimbabwe, le Danemark et la Suède. Pour illustrer cette conception, la situation des pays scandinaves (Danemark, Suède, Norvège et Finlande) est particulièrement intéressante. En effet, dans ces pays, les enfants du même âge effectuent l'ensemble de leur scolarité obligatoire avec le même groupe de camarades. Cela signifie que le niveau primaire et le premier degré de l'enseignement secondaire s'enchaînent sans qu'il

n'y ait de rupture. Par exemple, au Danemark, comme nous l'apprend le réseau d'information sur l'éducation en Europe (Eurydice, 1993), les enfants sont pris en charge de 7 à 16 ans par la *Folkeskole*, où ils reçoivent un enseignement identique dispensé par une équipe pédagogique. Dans ce type de ce système, le redoublement est exceptionnel et se limite généralement aux cas où les élèves se sont absentés pour une longue durée. Paul et Troncin (2004) expliquent, dans un rapport sur le redoublement commandé par le Haut conseil de l'évaluation de l'école de France, que les élèves des pays scandinaves qui rencontrent des difficultés d'apprentissage continuent plutôt d'accompagner leurs camarades, tout en bénéficiant d'un suivi spécifique. Des mesures de soutien et de rattrapage leur sont offertes, si nécessaire avec l'aide d'un personnel spécialisé, tel qu'un psychologue ou un orthophoniste.

La conception de l'éducation sous-jacente à ces pratiques, dont les pays scandinaves sont probablement le modèle le plus abouti, est centrée sur l'élève. En fait, on pourrait dire qu'elle est centrée sur *chaque* élève, puisque l'objectif explicite de ces systèmes éducatifs est de faire progresser le plus possible chaque élève compte tenu de ses capacités. Il existe bien des repères, mais pas de niveau normatif que chaque enfant devrait satisfaire. Comme l'indique la responsable d'un établissement scolaire finlandais : «Nous pensons que chaque enfant est un individu. Dans notre système, notre valeur de l'éducation, ce n'est pas noter ce que les élèves n'ont pas réussi, mais par contre noter ce qu'ils ont bien fait.»[1] Il devient alors facile de comprendre pourquoi le redoublement n'a pas sa place dans cette conception de l'éducation.

• Afrique : des pratiques de redoublement laissées en héritage

Si l'on suit ce raisonnement, l'Afrique subsaharienne, avec ses 17,9 % de redoublants, devrait normalement être la première représentante de la conception de l'éducation centrée sur le système. Cela est vrai en partie seulement : un regard plus approfondi sur les pratiques de redoublement par pays montre que la région rassemble des pays présentant des taux de redoublement parmi les plus élevés au monde (Gabon, Guinée équatoriale, Madagascar, etc.) et d'autres ayant, au contraire, recours à la promotion automatique ou peu s'en faut (Botswana, Tanzanie, Zimbabwe, etc.). Cependant, cette «moyenne trompeuse» des pratiques de redoublement en Afrique s'éclaire dès lors que l'on classe les pays par groupe linguistique (voir le tableau 1.2). On constate alors que les pays anglophones se démarquent avec un taux de redoublants au moins deux fois inférieur à celui observé dans les pays francophones et lusophones.

[1] Cette citation est tirée du site web de l'Association belge de parents luttant contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire : www.echecscolaire.be (réf. du 9 juin 2005).

Tableau 1.2 : Le redoublement selon la langue d'enseignement en Afrique (2002 ou année proche)

Groupes de pays	Pourcentage de redoublants
Pays anglophones	8,5 %
Pays francophones	19,3 %
Pays lusophones	20,4 %

Sources : ISU et Pôle de Dakar

Le contraste entre groupes linguistiques est suffisamment prononcé pour poser la question du lien entre les pratiques de redoublement actuelles et le passé colonial des pays africains. De fait, lorsque l'on établit un parallèle entre le taux de redoublement dans les pays africains et celui qui prévaut dans les anciens pays colonisateurs correspondants, la cohérence est frappante. D'un côté, le Royaume-Uni pratique la promotion automatique ; de l'autre, la France, la Belgique et le Portugal ont une longue tradition de redoublements élevés.

D'anciennes métropoles longtemps attachées à la pratique du redoublement

La pratique du redoublement dans les anciennes métropoles francophones et lusophones n'a connu un franc recul que depuis dix ans environ. En France, au cours de l'année scolaire 1960-1961, au moment où bon nombre de pays africains accédaient à l'indépendance, la proportion d'élèves en retard en sixième année du primaire (CM2) s'élevait à 52 %. Depuis, le redoublement a été abandonné progressivement, avec une accélération du mouvement au cours des années 1980. En 1999-2000, la Direction de l'Evaluation et de la Prospective de France estimait que le taux moyen de redoublement pour l'enseignement primaire était légèrement supérieur à 4 %. En revanche, le Portugal et la Belgique ont conservé beaucoup plus longtemps leur attachement à cette pratique. En 1992, d'après les chiffres de l'UNESCO, les deux pays étaient encore en concurrence pour le taux de redoublement à l'école primaire le plus élevé d'Europe, avec des taux respectifs de 14 % et de 16 %.

• Le legs colonial en question

Ainsi, les écarts observés en Afrique en matière de redoublement s'expliqueraient surtout par l'histoire coloniale des pays, les pratiques de redoublement laissant transparaître l'influence des cultures éducatives des pays colonisateurs. Bien que chaque pays africain possède sa propre histoire, il faut reconnaître que l'influence coloniale sur les systèmes éducatifs africains a été, dans tous les cas, considérable. Dans un ouvrage intitulé *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique,* Robert et Bernard (2005) s'intéressent à cette problématique du legs colonial en matière d'éducation dans les pays africains. Après avoir reconnu l'importance de ce legs, ils soulignent la diversité de ses manifestations – le redoublement pouvant être vu comme une de ses illustrations les plus nettes. Mais surtout, ils poussent d'un cran la

réflexion pour signaler que des difficultés peuvent être associées au maintien, dans les divers contextes scolaires africains, de cet héritage dans sa forme intégrale :

> L'école africaine ou maghrébine est née, en tout ou en partie, d'un héritage colonial, qui ne réside pas simplement dans les murs des quelques écoles que le colonisateur a laissées. C'est un mode de pensée scolaire, peut-être pas le plus pertinent ou le plus adapté, que les pays neufs ont repris, le bénéfice d'inventaire n'ayant d'ailleurs souvent pas été relevé (Robert et Bernard, 2005, p.11).

Aujourd'hui, la plupart des pays africains sont engagés dans la course à la scolarisation primaire universelle. Qu'en est-il du poids de l'héritage colonial dans les efforts pour atteindre cet objectif ambitieux ? Il est lourd, certainement, car le grand défi de la scolarisation universelle réside dans le passage d'une école élitiste, visant à former un nombre restreint de personnes pour l'administration coloniale, à une école à vocation universelle, dont le mandat est de contribuer activement au développement économique et social des pays. Il va sans dire que cette question déborde largement le cadre de notre ouvrage. Toutefois, il n'en reste pas moins que la pratique du redoublement, en tant que reflet d'un mode de pensée scolaire héritée des pays colonisateurs, se doit d'être envisagée sous cet angle. Le redoublement a-t-il une incidence sur la scolarisation primaire dans les pays africains ?

1.2 Le redoublement, entrave à la scolarisation primaire universelle

- ### Le redoublement est contraire à la logique de l'Education pour tous

En 1990, à l'occasion de la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous de Jomtien (Thaïlande), les pays africains ont été nombreux à se lancer dans l'initiative Education pour tous (EPT). Cette initiative internationale a pour objectif général d'offrir à tous une éducation fondamentale durable. Comme la capacité d'accueil limitée des écoles primaires et l'abandon scolaire constituent des problèmes d'envergure dans les systèmes éducatifs africains, les pays ont identifié l'amélioration de l'accès et de la rétention des élèves à l'école jusqu'à la fin du cycle primaire comme des chantiers prioritaires pour les prochaines années.

Or, douze ans plus tard, environ 20 millions d'enfants africains d'âge scolaire ne fréquentaient toujours pas à l'école primaire et, parmi ceux

qui avaient cette possibilité, 32 % ne terminaient pas le cycle[2]. On comprend très bien que cette situation alarmante s'explique en partie par le contexte difficile qui caractérise les pays africains et atteint profondément leurs systèmes éducatifs. L'augmentation de la population en âge d'être scolarisée (on estime qu'ils seront 176 millions d'enfants en 2015[3]), les conflits armés et l'impact du VIH/SIDA ne sont que quelques exemples des contraintes lourdes qui pèsent sur les systèmes éducatifs africains. Le manque de ressources financières, matérielles et humaines, souvent dénoncé, est également la dure réalité avec laquelle ces systèmes doivent composer, même s'il y a parfois lieu de questionner l'efficacité avec laquelle sont utilisées les ressources dans l'éducation.

Malheureusement, la persistance du recours massif au redoublement et le modèle scolaire élitiste qu'il suppose ne sont pas non plus étrangers au retard des pays africains, surtout francophones, dans l'atteinte de la scolarisation primaire universelle. En effet, en plus de constituer une entrave à l'accès à l'école, le redoublement est une mesure coûteuse et injuste. Pour admettre cela, nous devons examiner, concrètement, quelles sont les implications du redoublement sur la scolarisation primaire dans ces pays.

D'abord, faire répéter sa classe à un élève signifie que celui-ci prendra deux années scolaires pour acquérir les connaissances prévues pour une seule année. Outre les ressources financières supplémentaires que cela représente, cette situation est surtout problématique sur le plan de l'accès. Dans un contexte où les places sont limitées, l'élève redoublant occupe une place dont aurait pu bénéficier un nouvel entrant ou un nouveau promu. L'exemple du Cameroun est intéressant pour illustrer ce phénomène. En 2002-2003, les statistiques scolaires indiquaient que le système éducatif camerounais avait la capacité d'accueillir l'ensemble des enfants du pays en âge d'être scolarisés. En effet, le nombre d'élèves inscrits au primaire dépassait de 5 % le nombre total d'enfants ayant l'âge d'étudier à ce cycle (taux brut de scolarisation de 105 %). Pourtant, dans les faits, tous les enfants camerounais n'étaient pas inscrits à l'école : cette année-là, ils étaient plus de 140 000 à ne pas se trouver sur les bancs. Cela s'explique en grande partie par le fait qu'environ le quart des enfants inscrits était des redoublants.

Une autre implication du redoublement est son incidence potentielle sur l'abandon scolaire. Si l'on reprend l'exemple du Cameroun, où les écoles primaires sont remplies mais où plus d'un élève sur quatre est appelé à redoubler, on observe que seulement 60 % des élèves atteignent la fin de l'école primaire. En effet, pour les familles les plus pauvres, envoyer un enfant à l'école, même publique, engendre des coûts directs et indirects. Par coûts indirects, on entend que le temps passé par l'enfant à l'école n'est pas utilisé pour le travail familial, par exemple le travail domestique, l'agriculture, l'élevage ou le petit commerce. Dans le cas

[2] Le nombre d'enfants non scolarisés a été estimé sur la base des données de l'Institut de statistique de l'UNESCO (ISU, 2003) et des projections démographiques des Nations Unies (2002). Le taux de rétention est fourni par l'ISU (2003).

[3] D'après une simulation du Pôle de Dakar - Analyse sectorielle en éducation, UNESCO-BREDA / France-Ministère des Affaires étrangères.

des familles les plus démunies, les coûts indirects prennent une grande valeur, puisque la contribution de l'enfant aux activités familiales est souvent déterminante. Alors que l'envoi d'un enfant à l'école représente en quelque sorte un sacrifice pour ces familles, le redoublement agit comme un signal concernant l'échec scolaire de leur enfant qui peut facilement les inciter à le retirer de l'école. Nous reviendrons spécifiquement sur le lien dangereux qu'entretiennent redoublement et abandon au chapitre IV. En attendant, ces arguments économiques nous permettent de constater que le redoublement est injuste en plus d'être un frein à la scolarisation car, finalement, les plus modestes sont toujours les premiers à être privés d'école.

L'injustice derrière le redoublement peut également être analysée sous l'angle pédagogique. Normalement, l'école primaire vise à ce que chaque enfant puisse bénéficier, comme le formule la Déclaration mondiale sur l'EPT, «d'une formation conçue pour répondre à ses besoins éducatifs fondamentaux». Dans le contexte africain, la réponse à ces besoins fondamentaux est d'autant plus importante que seul un enfant sur deux entre à l'école secondaire (UNESCO, 2002-2003). Or la logique normative sous-jacente au redoublement a bien plus pour effet d'opérer une forme de sélection des élèves que d'encourager chacun d'entre eux à acquérir les connaissances minimales nécessaires en complétant leur scolarité primaire. En bout de ligne, en voulant traiter également chaque élève, quelles que soient ses caractéristiques et ses capacités cognitives, on se retrouve à nier la dimension individuelle de l'apprentissage. Sans compter que le fait de suivre à nouveau les mêmes cours ne constitue certainement pas un horizon indépassable en matière de remédiation de l'échec scolaire.

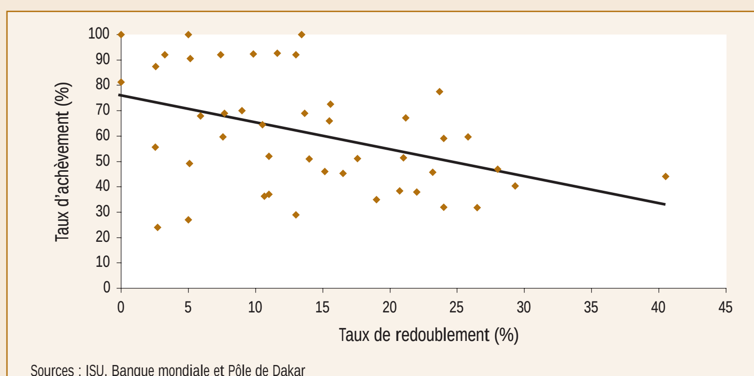
• Redoublement et scolarisation : des chiffres qui en disent long

Le redoublement est une mesure coûteuse dans un contexte où les ressources se font rares. Mais son principal inconvénient est qu'il transforme le parcours scolaire en une course d'obstacles : chaque obstacle élimine une partie des coureurs, parfois avant même le départ de la course. Si les arguments précédents laissent encore quelques doutes sur le fait que le redoublement se trouve en totale contradiction avec la logique de l'EPT, les chiffres sur le lien entre le redoublement et la scolarisation achèveront de nous convaincre.

Pour vérifier empiriquement ce lien, nous avons mis en relation, pour 45 pays africains, le taux de redoublement par pays avec le taux d'achèvement, c'est-à-dire le pourcentage des enfants du même âge dans un pays qui atteignent la dernière année de l'école primaire. Le graphique 1.1 présente les résultats de cette analyse. Dès le premier

coup d'œil, la tendance est indéniable : plus le taux de redoublement est élevé dans un pays, plus la proportion d'enfants qui achèvent le cycle primaire tend à diminuer. Sans laisser supposer que le redoublement soit l'unique facteur à influer sur la scolarisation dans un pays[4], ces résultats témoignent néanmoins de l'importance de son rôle. En effet, d'après les données obtenues, **si l'on diminue de 10 % le taux de redoublement, on peut espérer gagner près de 11 points de taux d'achèvement**[5]. Cela signifie qu'au Cameroun, par exemple, réduire le taux de redoublement de 26 % à 16 % aurait pour effet de faire passer de 60 % à environ 70 % la proportion d'élèves qui atteignent la sixième année de l'enseignement primaire. Autrement dit, ce sont alors plus de 265 000 élèves supplémentaires qui termineraient le primaire.

Graphique 1.1 : Relation entre le taux d'achèvement et le taux de redoublement dans l'enseignement primaire (45 pays africains, 2002 ou année proche)

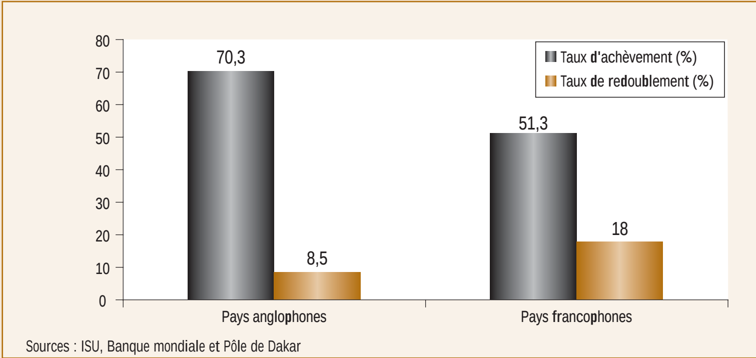


Sources : ISU, Banque mondiale et Pôle de Dakar

Une comparaison entre pays francophones et anglophones, parmi les mêmes 45 pays africains, renforce ce constat. Les pays anglophones, qui affichent un taux de redoublement deux fois moins élevé que les pays francophones, se distinguent effectivement par un taux d'achèvement supérieur de 19 points (70,3 % contre 51,3 %, voir le graphique 1.2). Suivant notre estimation précédente, si les pays francophones possédaient un taux de redoublement comparable à celui de leurs voisins anglophones, leur taux d'achèvement serait de l'ordre de 60 % plutôt que les 51 % qui prévalent actuellement. Ces chiffres, au-delà d'attester de l'influence négative du redoublement sur la scolarisation dans le contexte africain, révèlent à quel point cette pratique freine l'atteinte de la scolarisation primaire universelle : **à peu près la moitié du retard de scolarisation des pays francophones serait imputable aux pratiques de redoublement**.

[4] Le redoublement explique environ 18 % de la variance des taux d'achèvement.
[5] y = -1,0606x + 75,493

Graphique 1.2 : Comparaison des taux d'achèvement et de redoublement dans les pays anglophones et francophones d'Afrique (2002 ou année proche)



Sources : ISU, Banque mondiale et Pôle de Dakar

Zoom sur le Niger :
un pays francophone qui a relevé le pari de la réduction des redoublements

Entre 1998 et 2003, la scolarisation primaire au Niger a connu un bond énorme : le nombre d'enfants scolarisés a augmenté de 85 % et la proportion d'enfants nigériens d'âge scolaire à fréquenter l'école primaire a doublé, passant de 30 % à 61 %. Comme l'expliquent Duret et Bernard (2004) dans un article intitulé *Zoom sur le système éducatif nigérien*, il y a d'abord, à l'origine de cette forte progression, une politique volontariste du gouvernement nigérien en matière de recrutement d'enseignants. Cependant, en estimant l'incidence du redoublement sur la scolarisation au Niger, on peut observer que la diminution du taux de redoublement, de 17 % en 1993 à 5 % en 2004, y a également été pour quelque chose.

En effet, nos calculs montrent que, en 2003, pour un même niveau d'accès à l'école, il y aurait eu environ 43 % d'élèves scolarisés en moins au Niger si le taux de redoublement avait été de 17 % plutôt que 5 %[6] . Comme l'indique le tableau 1.3, cela veut dire qu'on peut évaluer à un peu plus de 255 000 le nombre d'enfants nigériens qui ont été scolarisés grâce à la diminution du redoublement.

Tableau 1.3 : Estimation du gain de scolarisation imputable au redoublement au Niger en 2003

Nombre total d'élèves scolarisés	**857 592**
Nombre d'élèves qui auraient été scolarisés si le taux de redoublement avait été de 17 %	**600 314**
Gain de scolarisation imputable à la diminution du taux de redoublement de 17 % à 5 %	**257 278**
En % d'enfants scolarisés en plus	**43 %**

[6] Ce calcul se fonde sur l'hypothèse qu'une augmentation du taux de redoublement de 5 % à 17 % se traduirait par une réduction de 10 % du taux d'achèvement.

Avec de tels ordres de grandeur, il est difficile de ne pas reconnaître le fort impact négatif qu'exerce le redoublement sur la scolarisation. Les autorités nigériennes l'ont fait, et ont réagi par une double action : (i) l'instauration de sous-cycles d'enseignement de deux ans et l'interdiction de redoubler à l'intérieur de chacun de ces sous-cycles, (ii) la formation de plusieurs acteurs de l'éducation. Le succès de ces mesures repose en grande partie sur le suivi étroit qui a eu lieu au cours de leur mise en œuvre. En plus d'exiger des inspecteurs qu'ils rendent compte de l'application des mesures, les autorités se sont assurées que les conseillers pédagogiques puissent relayer jusqu'aux enseignants l'idée d'un enseignement axé sur le développement des capacités propres à chaque élève.

A côté de cela, une autre avancée considérable a été enregistrée par le Niger au cours de cette période. Il s'agit de l'amélioration du taux de rétention, c'est-à-dire le pourcentage des élèves qui sont entrés en première année et qui sont parvenus jusqu'à la dernière. En 1999, ce taux s'établissait à 56% ; trois ans plus tard, il avait grimpé à 65 %. Le phénomène est suffisamment rare en Afrique francophone pour être souligné, surtout quand on sait qu'une expansion rapide des effectifs comporte souvent le risque d'une dégradation de la rétention en cours du cycle. Au moins trois facteurs justifient ce progrès : la diminution des redoublements, bien sûr, et de l'effet pervers de cette pratique sur l'abandon scolaire ; le lancement de campagnes annuelles de sensibilisation auprès de la population pour lutter contre l'abandon ; le renforcement des cantines scolaires destinées aux enfants des zones nomades et semi-nomades.

Au Niger, en 1997-1998, 30 % des enfants d'un âge donné entraient à l'école et seulement 20 % atteignaient la sixième année. Cinq ans plus tard, ils étaient 61 % à accéder à l'école et, selon la Banque mondiale, environ 40 % à achever l'enseignement primaire. L'exemple nigérien nous montre qu'une politique volontariste en faveur de la scolarisation primaire universelle, dont l'une des composantes essentielles est la diminution du redoublement, peut porter ses fruits en Afrique.

Nous avons démontré que la logique propre au redoublement est contradictoire à celle de l'extension de la scolarisation. Nous avons mis en évidence le caractère mécanique de l'incidence du redoublement sur la scolarisation des pays africains. Nous avons reconnu la gravité des conséquences de cette pratique, surtout dans les pays francophones, en termes d'enfants non scolarisés. Le fait est que ces constats sont déjà assez largement partagés au sein de la communauté éducative. Et pourtant, ils ne suffisent toujours pas pour faire fléchir l'argumentaire des partisans du redoublement. Comment cela est-il possible ? C'est que ces derniers invoquent un argument de poids : selon eux, le redoublement est avant tout une mesure en faveur de la qualité de l'éducation.

1.3 Redoublement et qualité de l'éducation : un lien illusoire

• Quelques arguments en faveur du redoublement

Voilà, l'argument de la qualité est avancé. Celui-ci ne nous quittera plus et bien imprudent qui voudrait le minimiser, car il correspond à une préoccupation majeure de la communauté éducative internationale, en particulier des responsables et acteurs des systèmes éducatifs africains. Il faut dire que cette préoccupation est légitime. En 2003, à l'occasion de la biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), les trois principaux programmes d'évaluation des acquis à l'œuvre sur le continent[7] ont dressé le même constat : les résultats des pays africains en matière de qualité sont globalement faibles.

Dans ce cadre, où l'on vise l'amélioration de la qualité de l'enseignement, deux arguments sont souvent utilisés pour justifier la contribution du redoublement. Le premier argument concerne la nature des apprentissages. De façon classique, les pédagogues distinguent les apprentissages séquentiels ou cumulatifs des apprentissages indépendants. La différence entre les deux réside dans le fait que ces apprentissages nécessitent ou non un prérequis spécifique. Pour les apprentissages cumulatifs, on considère que la bonne maîtrise des connaissances enseignées à une étape est nécessaire pour acquérir les connaissances à l'étape suivante. Dans cette perspective, le redoublement est effectivement justifié, car l'enfant ne pourrait pas progresser dans la classe supérieure sans avoir le niveau initial requis. Quant aux apprentissages indépendants, ils ne sont pas liés à des connaissances qui auraient dû être acquises au préalable. Généralement, au cours d'une année scolaire, les deux types d'apprentissages se côtoient. Malgré tout, l'idée que l'élève doive faire preuve d'un niveau minimum pour pouvoir suivre en classe supérieure est un argument de bon sens qui reçoit l'assentiment de nombreuses personnes. Pour ce qui est du second argument, celui-ci fait référence aux pratiques pédagogiques de l'enseignant. Il serait plus facile pour un enseignant d'intégrer à sa classe un redoublant, plus proche du niveau moyen de la classe, plutôt qu'un élève ayant vécu un échec scolaire l'année précédente. Bref, en rendant les classes plus homogènes, le redoublement favoriserait la progression des élèves.

Ces deux opinions généralement admises, qui arrivent en tête de liste des arguments en faveur du redoublement, sont certainement séduisantes et convaincantes. Il reste à voir si elles résistent aux faits.

---

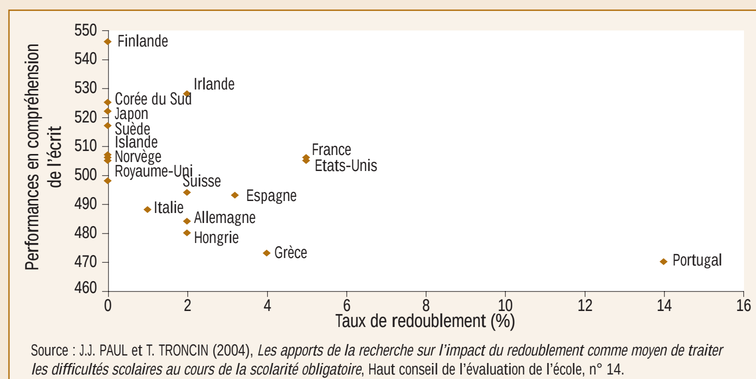
[7] Il s'agit du Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ), du programme de Suivi permanent des acquis scolaires (MLA) et, bien sûr, du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC).

• Le redoublement n'améliore pas la performance des systèmes éducatifs

A l'échelle d'un système éducatif, les arguments qui font du redoublement un facteur de qualité de l'enseignement doivent pouvoir se mesurer par les résultats des élèves. Avant d'aller plus loin, entendons-nous : il est peu probable qu'un pays compte beaucoup plus d'élèves forts ou d'élèves faibles qu'un autre… Normalement donc, suivant ce raisonnement, dans un groupe de pays, ceux qui font le plus appel au redoublement devraient se démarquer par une meilleure performance de leurs élèves. L'écart devrait même être significatif par rapport aux pays qui pratiquent la promotion automatique, puisque seuls les élèves ayant le niveau requis auraient accédé à la classe supérieure.

Hélas, les conclusions des analyses empiriques sur cette question s'affichent comme un démenti cinglant. En se basant sur les résultats de 32 pays à l'évaluation du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA)[8] menée en 2000, Paul et Troncin (2004) ont mis en relation la performance des élèves avec le taux de redoublement prévalant dans le pays (voir le graphique 1.3). En première position pour les résultats scolaires, la Finlande… qui a recours à la promotion automatique. En dernière position, le Portugal… qui possède, et de loin, le plus fort taux de redoublement. Coïncidence ou cas extrêmes ? Qu'ils soient l'un ou l'autre, ces deux exemples ne peuvent cacher le fait que le redoublement n'avantage en rien les pays qui l'utilisent. A niveaux de performance comparables, on constate par exemple que l'Islande, la Norvège et le Royaume-Uni privilégient la promotion automatique, tandis que la France et les Etats-Unis ont recours au redoublement. En outre, sur les cinq pays ayant obtenu les meilleurs résultats aux tests PISA, on note que seul l'un d'eux, l'Irlande, utilise le redoublement et de façon fort modeste (taux de redoublement d'environ 2 %).

Graphique 1.3 : Relation entre les performances en compréhension de l'écrit à 15 ans (PISA, 2000) et le taux de redoublement par pays

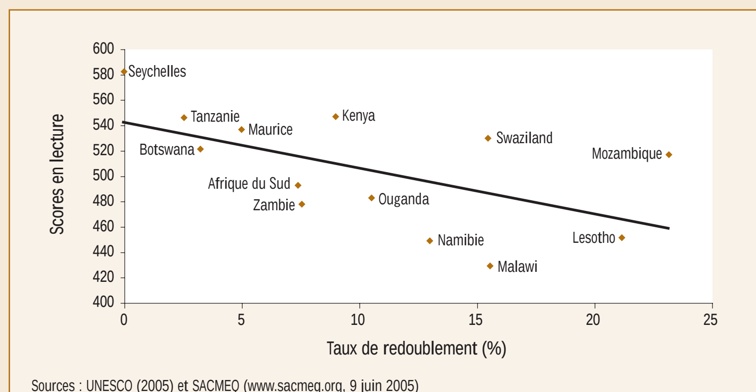


Source : J.J. PAUL et T. TRONCIN (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 14.

[8] PISA est un programme international d'évaluation des acquis mis sur pied par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Ses évaluations sont menées auprès d'élèves de 15 ans dans les domaines de la compréhension de l'écrit, de la culture mathématique et de la culture scientifique.

Bien sûr, on peut toujours objecter que le contexte africain n'a que peu de choses à voir avec celui des pays de l'OCDE et que l'on serait bien avisé de ne pas généraliser ces conclusions. C'est pourquoi nous avons refait le même type d'analyse à partir de données africaines. Les données que nous avons utilisées ont été collectées entre 2000 et 2002 dans le cadre d'évaluations conduites par le Consortium de l'Afrique australe et orientale pour le pilotage de la qualité de l'éducation (SACMEQ) dans 13 pays. Ces données permettent de comparer les performances de pays africains qui favorisent la promotion automatique et celles de pays voisins qui pratiquent le redoublement à des degrés divers (voir le graphique 1.4). Là encore, les résultats en matière d'acquisitions des élèves démentent ce que les arguments en faveur du redoublement laissaient entrevoir. En effet, **on observe que les pays ayant obtenu les meilleurs résultats – comme les Seychelles, la Tanzanie ou Maurice – font généralement moins appel au redoublement que les autres**. On remarque aussi que, pour des niveaux de performance comparables, le Mozambique a un taux de redoublement de 23 % alors que celui du Botswana ne dépasse guère 3 %. A l'opposé, le Swaziland et le Malawi, qui présentent pourtant tous deux des taux de redoublement de l'ordre de 15 %, réalisent des performances très éloignées. Comme quoi, quelle que soit la latitude, redoublement ne rime pas nécessairement avec performance scolaire.

Graphique 1.4 : Relation entre les performances en lecture en 6ème année de l'école primaire (SACMEQ II) et le taux de redoublement par pays



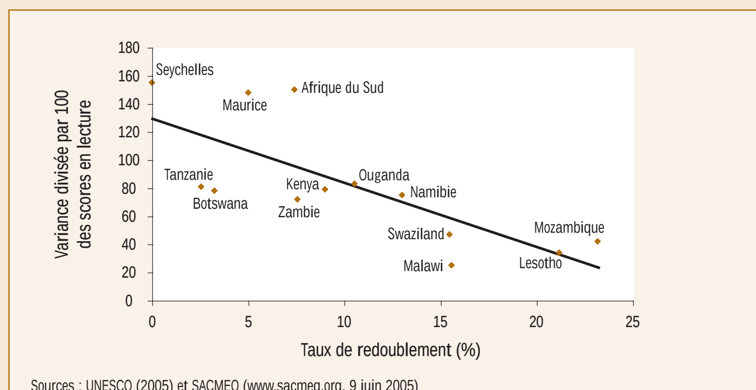
Sources : UNESCO (2005) et SACMEQ (www.sacmeq.org, 9 juin 2005)

• Un «effet homogénéisant» largement surestimé

Une autre conséquence positive attendue par les défenseurs du redoublement est une plus grande homogénéité des acquisitions des élèves, puisque le redoublement ne permet qu'aux élèves ayant atteint un seuil minimal de suivre le cursus normal. Sur cet aspect, les faits montrent que «l'effet homogénéisant» du redoublement n'est pas

systématique. Si l'on reprend les données du SACMEQ, par exemple, et que l'on analyse la relation entre la dispersion des scores des élèves de sixième année en lecture et le taux de redoublement ayant cours dans le pays, on constate que le redoublement aurait effectivement pour conséquence d'atténuer les différences d'acquisitions entre les élèves (voir le graphique 1.5). Ceci dit, cette analyse nous révèle également que certains pays qui affichent des niveaux d'hétérogénéité comparables ont toutefois des taux de redoublement assez éloignés. C'est le cas de la Tanzanie et du Botswana, d'une part, qui présentent des taux de redoublement d'environ 3 %, alors qu'en Ouganda et en Namibie, d'autre part, ces taux se situent respectivement à 11 % et 13 %. Inversement, pour des taux de redoublement comparables, l'Afrique du Sud se caractérise par une hétérogénéité beaucoup plus marquée que la Zambie.

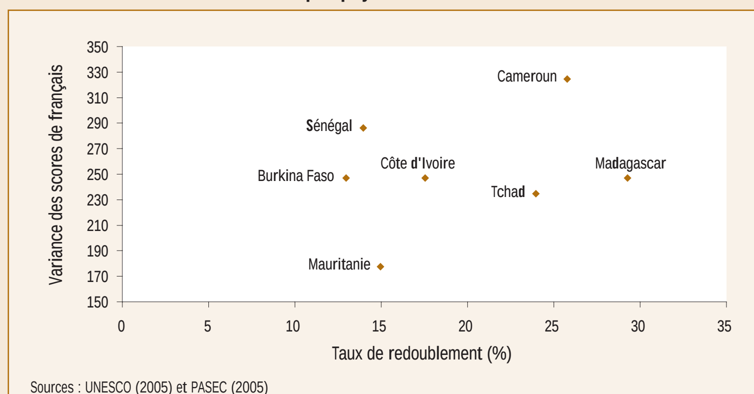
Graphique 1.5 : Relation entre la dispersion des performances en lecture en 6ème année de l'école primaire (SACMEQ II) et le taux de redoublement par pays



Sources : UNESCO (2005) et SACMEQ (www.sacmeq.org, 9 juin 2005)

En revanche, dans les pays francophones d'Afrique étudiés par le PASEC, cet effet n'apparaît pas du tout. C'est la conclusion à laquelle nous avons abouti après avoir effectué la même analyse en nous appuyant cette fois sur les données recueillies lors d'évaluations PASEC menées entre 1995 et 2004 dans sept pays francophones. Le graphique 1.6, qui met en relation la dispersion des scores des élèves de cinquième année en français et le taux de redoublement dans le pays, illustre les résultats obtenus. De cette absence totale de lien entre le redoublement et la dispersion des résultats des élèves, la première conclusion à tirer est qu'il faut évidemment se garder de généraliser l'effet homogénéisant du redoublement. Cependant, ces résultats rappellent également que les cultures du redoublement héritées par les pays francophones et anglophones sont certainement très différentes et que ces différences sont une question de *pratiques*, pas simplement de taux.

Graphique 1.6 : Relation entre la dispersion des performances en français en 5ème année de l'école primaire (PASEC) et le taux de redoublement par pays



Sources : UNESCO (2005) et PASEC (2005)

Nous l'avons vu, les principaux arguments selon lesquels le redoublement aurait un effet bénéfique sur la qualité de l'éducation sont contredits par les résultats empiriques dans les pays africains comme dans les pays du Nord. Si nous avons trouvé que le redoublement n'améliorait en aucun cas la performance globale des pays, son action sur la dispersion des résultats des élèves doit, quant à elle, être considérée avec précaution compte tenu des résultats contrastés que nous avons obtenus. De plus, même dans les cas où le redoublement a effectivement pour conséquence d'atténuer les différences d'acquisitions entre les élèves, la question demeure de savoir si cela correspond à l'effet pédagogique souhaité ou, plus brutalement, à un effet de sélection. Autrement dit, l'homogénéité des résultats des élèves s'explique-t-elle par le fait que, grâce au redoublement, tous les élèves se rapprochent d'un même niveau ou parce que les élèves les plus faibles n'avancent pas dans le cycle et finissent par sortir du circuit scolaire ? Le caractère injuste du redoublement de même que la relation directe entre le redoublement et l'achèvement que nous avons évoqués plus tôt font peser une lourde hypothèque sur l'effet pédagogique en question, mais nous y reviendrons dans les prochains chapitres.

1.4 Des progrès encore trop timides en matière de réduction du redoublement

Dans ce premier chapitre, nous avons tenté de tracer le portrait du redoublement en Afrique. Un rappel historique nous a permis de mettre en évidence le fait que cette pratique constitue un vestige d'une d'école élitiste héritée des pays colonisateurs, vouée à former des cadres pour

l'administration coloniale. A la suite de quoi, nous avons replacé la question du redoublement dans une problématique plus large, celle à laquelle les pays africains sont confrontés depuis leurs indépendances et qui a acquis une ampleur toute particulière depuis le lancement de l'initiative EPT, en 1990 : **comment passer d'une école de quelques-uns à une école pour tous ?**

Nous avons signalé que le redoublement, par sa logique, va parfaitement à l'encontre de cet objectif d'école pour tous. Plusieurs raisons ont été exposées dans le but de montrer que cette pratique constitue un outil de sélection naturelle des systèmes éducatifs. Parmi celles-ci, le fait que le redoublement est injuste, car ses conséquences touchent essentiellement les plus défavorisés. De plus, des analyses empiriques nous ont permis d'établir que le redoublement est associé à un plus faible achèvement de l'école primaire : **plus on redouble dans un système éducatif africain, moins il y a d'enfants qui terminent l'école primaire**. Ces constats sont des arguments forts en faveur d'une réduction du redoublement. Toutefois, afin de nous parer contre d'éventuelles objections attribuant au redoublement un effet bénéfique sur la qualité de l'enseignement, nous nous sommes également penchés sur la relation, à l'échelle d'un pays, entre les résultats des élèves et le redoublement. En nous appuyant sur des analyses empiriques, nous avons reconnu que le redoublement n'améliorait en aucun cas la performance des systèmes éducatifs. Au contraire, il est apparu que **les élèves, qu'ils soient au Nord ou au Sud, ont tendance à mieux apprendre dans les systèmes éducatifs où on redouble peu**. Enfin, une analyse de l'effet du redoublement sur la dispersion des résultats des élèves nous a permis d'affirmer que les pratiques de redoublement étaient manifestement variées et qu'ainsi dans les pays francophones, contrairement à leurs voisins anglophones, le redoublement n'avait pas pour effet d'atténuer les différences d'acquisitions entre les élèves.

Pourquoi ne pas clore ici notre réquisitoire contre le redoublement ? N'est-il pas suffisamment argumenté et convaincant ? Le problème est que les résultats et les arguments qui le composent, s'ils ont été affinés depuis par plus d'un chercheur, ne sont pas réellement nouveaux. Néanmoins, jusqu'à présent, ils n'ont pas réussi à infléchir sensiblement les pratiques de redoublement dans les pays africains. L'exemple du Niger que nous avons étudié est tout à fait exceptionnel. Dans la plupart des pays qui tentent de réduire le redoublement – ils sont nombreux, notamment en Afrique francophone –, les progrès demeurent timides, trop timides au regard des enjeux de scolarisation. En effet, il ne faudrait pas sous-estimer la complexité de la lutte contre le redoublement, surtout dans sa dimension sociale. Si certains pays, comme le Sénégal, ont pris sans succès des mesures réglementaires fixant un taux maximal de redoublement, c'est que, comme toute politique éducative,

la diminution du redoublement est confrontée au défi de se concrétiser dans la salle de classe. En d'autres termes, **les pratiques de redoublement persistent dans de nombreux pays parce qu'il existe un consensus de la communauté éducative**. A partir de là, nous savons qu'il est essentiel de reprendre les efforts en commençant par comprendre pourquoi les personnes les plus proches des élèves – les parents, les enseignants, les directeurs et les inspecteurs – sont convaincues de l'intérêt de cette pratique.

Dans le chapitre suivant, nous nous intéresserons donc à ce qui se passe concrètement dans les classes africaines en matière de redoublement. Qui sont les élèves qui redoublent ? Comment ceux-ci sont-ils choisis ? Puis, pour éclairer ces pratiques, nous interrogerons les enseignants afin de cerner les représentations qu'ils ont du redoublement.

Effectif : 64
Garçons : 25
filles : 39
Passants : 28
G : 11
F : 17
Redoublants : 36
G :
F :
Abs :

Chapitre II

REDOUBLEMENT : MODE D'EMPLOI

Si le redoublement était un facteur de qualité de l'enseignement, comme le prétendent ses défenseurs, les systèmes éducatifs ayant le plus recours à cette forme de sélection des élèves devraient aussi être les plus performants. Or, dans les faits, nous l'avons vu au chapitre précédent, la réalité est tout autre. Cette situation provoque des interrogations. En haut de la liste, se trouve la question de savoir comment sont choisis les élèves appelés à redoubler. Car l'idée qu'un niveau d'acquisitions spécifique soit nécessaire à l'élève pour passer en classe supérieure pose un problème de mesure ou, pour employer le terme consacré, d'évaluation. Comment des enseignants, des directeurs et des inspecteurs répartis sur l'ensemble du territoire national peuvent-ils réaliser, sur une même base, des choix en matière de redoublement ? Est-ce tout simplement possible ?

Nous verrons d'abord que la littérature pédagogique apporte des réponses consensuelles et peu nuancées à ces questions. Puis, nous passerons à l'étude de cas concrets. Dans un premier temps, en nous appuyant sur les résultats d'études menées en Europe et en Afrique, nous nous intéresserons aux limites de l'évaluation pédagogique telle qu'elle existe aujourd'hui dans la plupart des pays, de même qu'aux effets qu'entraînent ces limites sur les pratiques de redoublement. Dans un deuxième temps, nous aborderons cette question dans le contexte africain en nous basant sur les travaux effectués par le PASEC au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal entre 1995 et 2000. Ces données, d'une grande richesse, nous permettront d'observer que les pratiques de redoublement actuelles sont très variables selon le lieu de scolarisation et ont souvent des conséquences graves sur le parcours scolaire des élèves. De quoi remettre en cause l'éventuelle efficacité du redoublement.

Ceci nous amènera à nous interroger sur les critères qui entrent en compte dans la décision de faire ou non redoubler un élève. Nous présenterons brièvement les éléments de réponse qu'a pu identifier le PASEC, car le niveau d'acquisitions de l'élève n'apparaît pas comme le seul critère essentiel. Enfin, nous terminerons de décrire ce mode d'emploi du redoublement en interrogeant les acteurs du système éducatif les plus directement concernés, les enseignants, au sujet de leur conception du redoublement et de leurs pratiques. Ce passage dans le monde des représentations nous permettra de mieux prendre conscience de la dimension sociale des pratiques de redoublement.

2.1 De l'incohérence des décisions de redoublement

• L'évaluation des élèves, objective ou subjective ?

Quelle est la condition première pour que le redoublement soit une mesure efficace ? Qu'il concerne les élèves en difficulté, naturellement. Mais comment l'école identifie-t-elle les élèves en difficulté ? C'est là l'une des questions centrales à poser lorsque l'on s'intéresse au redoublement. A l'heure actuelle, seuls quelques pays dans le monde ont mis en place un système d'évaluation pédagogique externe, permettant aux écoles de reconnaître les élèves en difficulté d'après leurs résultats à des épreuves standardisées. Dans la plupart des pays, l'évaluation des élèves reste encore du ressort exclusif de l'enseignant. Les élèves en difficulté sont donc identifiés au niveau de la classe.

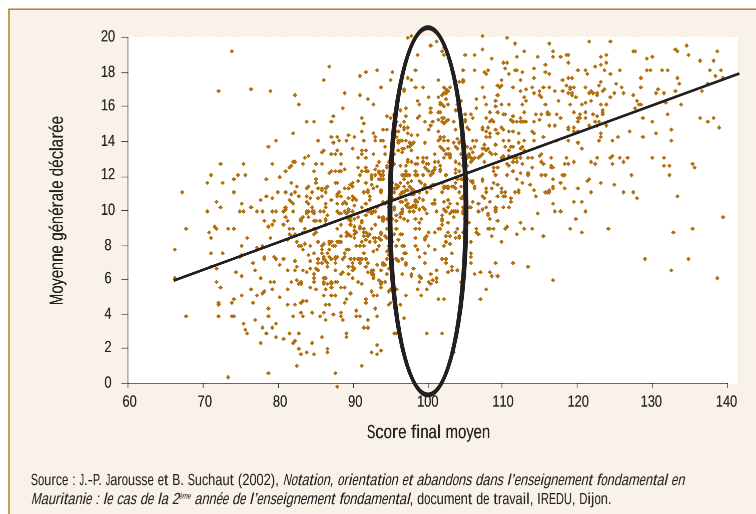
Pédagogues et chercheurs en éducation se préoccupent depuis longtemps de cette question des formes d'évaluation pédagogique[9]. Or, très tôt, ils ont souligné les limites d'une évaluation pédagogique fondée sur la seule appréciation de l'enseignant. Déjà en 1947, Posthumus mettait en évidence la principale limite de cette pratique, en faisant remarquer que l'enseignant s'adapte toujours au niveau de sa classe pour noter ses élèves. Aujourd'hui, l'existence de ce phénomène fait consensus, si bien que celui-ci a communément pris le nom de «loi de Posthumus». Dans son *Précis de docimologie*, De Landsheere (1980) définit cette loi comme suit : «Un enseignant tend à ajuster le niveau de son enseignement et ses appréciations des performances des élèves de façon à conserver, d'année en année, approximativement la même distribution gaussienne de notes.»

Plusieurs études ont permis d'apporter des preuves empiriques de ce phénomène. Avec un peu de recul, on constate que la loi de Posthumus n'est pas une question de mode ni d'emplacement géographique. Par exemple, en Belgique, en 1984, Grisay (1984) a soumis plusieurs classes d'élèves de cinquième année du primaire à des épreuves standardisées. Par la suite, elle a comparé les résultats obtenus à ces épreuves aux notes moyennes attribuées par les enseignants. Conclusion : elle a remarqué que des élèves n'appartenant pas au même groupe mais ayant obtenu des résultats similaires aux épreuves standardisées étaient pourtant notés de façon très différente par leurs enseignants respectifs. Sur le continent africain, en Mauritanie, huit ans plus tard, une étude semblable a dégagé les mêmes constats. Jarousse et Suchaut (2002) se sont intéressés aux biais de notation des élèves de deuxième année du primaire en utilisant la même méthode des épreuves standardisées. Le graphique 2.1 illustre les résultats de l'étude. Il fait ressortir à quel point la relation est faible entre la notation des enseignants et les scores des élèves aux tests standardisés[10]. Pour un score de 100, par exemple, à

[9] Le chercheur Marcel Crahay, notamment, est reconnu pour ses travaux consacrés aux limites de l'évaluation pédagogique.
[10] Le score standardisé explique environ 30 % de la variance des notes des enseignants.

l'épreuve standardisée, on voit que la moyenne générale d'un élève établie par son maître peut varier entre 3 et 19 sur 20.

Graphique 2.1 : Relation entre le score d'élèves mauritaniens de 2ème année à une épreuve standardisée et la moyenne générale déclarée par l'enseignant (2002)



Source : J.-P. Jarousse et B. Suchaut (2002), *Notation, orientation et abandons dans l'enseignement fondamental en Mauritanie : le cas de la 2ème année de l'enseignement fondamental*, document de travail, IREDU, Dijon.

• Une subjectivité qui a des conséquences graves sur le parcours scolaire des élèves

Les conclusions de ces études – dont nous n'avons donné que deux exemples – sont inquiétantes. Cependant, elles le sont d'autant plus lorsqu'on les envisage sous l'angle du redoublement. L'étude belge que nous venons de présenter comportait un deuxième volet. Après avoir fait apparaître la subjectivité des notes attribuées par les enseignants, la chercheure a également découvert que l'écart entre note objective et note subjective, une fois mis en parallèle avec les décisions de redoublement, révélait des failles importantes. Des élèves aux scores objectifs identiques pouvaient en effet connaître, suivant la classe dans laquelle ils se trouvaient, des parcours scolaires très variables : les uns étaient considérés comme des élèves de niveau fort ou moyen ; les autres, comme des élèves de niveau faible susceptibles de redoubler[11].

En Afrique, où la possibilité pour un élève de redoubler est généralement plus élevée que dans d'autres régions du monde, les conséquences de cette subjectivité devraient être considérées avec plus d'attention encore. Pour donner une image concrète de ces conséquences, nous

[11] Comme le soulignent Paul et Troncin (2004), plusieurs autres recherches – notamment l'analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois (1993) qu'a menée Walo Hutmacher – ont démontré que des élèves « auraient pu connaître un destin différent s'ils avaient été scolarisés dans une autre classe » (p. 31).

nous intéresserons aux cas du Burkina Faso, de la Côte d'Ivoire et du Sénégal. Les données recueillies par le PASEC dans le cadre de trois suivis de cohorte nous serviront de base empirique.

Les suivis de cohorte du PASEC :
des données inédites sur le redoublement en Afrique

En vue d'étudier les pratiques de redoublement et leurs conséquences, le PASEC a suivi pendant plusieurs années le parcours scolaire de trois cohortes d'élèves à l'école primaire. Ces suivis ont eu lieu simultanément, avec les mêmes instruments de recherche, dans trois pays différents : le Sénégal, la Côte d'Ivoire et le Burkina Faso. Environ 2000 élèves par pays ont été concernés.

Pendant cinq ans au Sénégal et en Côte d'Ivoire, et deux ans au Burkina Faso, les élèves suivis ont passé des tests de français et de mathématiques à la fin de chaque année scolaire, qu'ils aient été promus ou non. De plus, ils ont dû répondre chaque année à un questionnaire permettant de recueillir de l'information sur leur profil. D'autres questionnaires ont également été soumis aux enseignants et aux directeurs d'école afin de mieux connaître le contexte scolaire dans lequel évoluaient ces élèves.

En 1995, date du début de l'opération, tous les élèves se trouvaient en deuxième année du primaire. Cinq ans plus tard, seuls les élèves n'ayant jamais redoublé avaient pu atteindre la sixième année (voir le descriptif en annexe). L'un des objectifs du suivi de cohorte consistait précisément à établir des comparaisons entre redoublants et non-redoublants. C'est pourquoi les tests ont été conçus de manière à permettre des parallèles entre élèves de niveaux différents. Ainsi, des questions communes (dites «items d'ancrage») ont été insérées dans les tests de niveaux consécutifs. Par exemple, une partie du test de troisième année était commune avec celui de deuxième année.

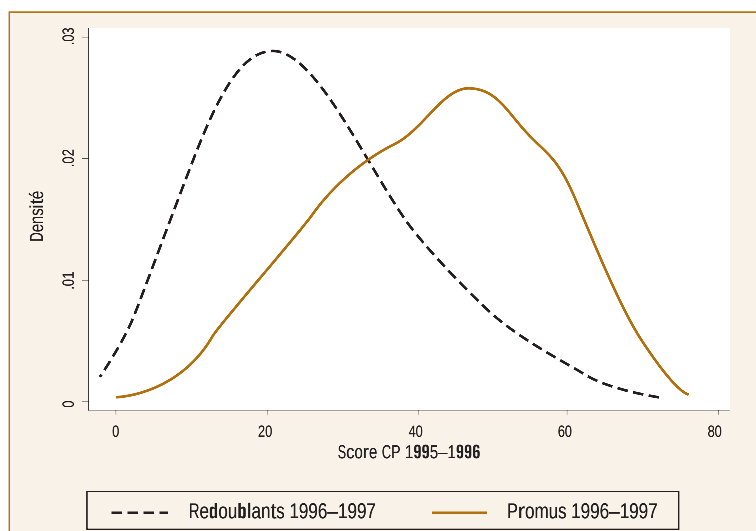
En 2000, les trois pays étudiés affichaient un taux de redoublement élevé, mais variant quand même entre 14 % et 24 %. Il est ressorti de ces vagues d'enquêtes que des écarts assez importants existaient aussi entre les résultats obtenus par les élèves. Ce sont là deux éléments qui accentuent l'intérêt de comparer entre elles les pratiques de chaque pays.

Pays	Taux de redoublement (2000)	Score moyen aux tests PASEC en 2ème année*
Burkina Faso	18 %	54,2/100
Côte d'Ivoire	24 %	51,1/100
Sénégal	14 %	44,4/100

* Il s'agit des scores combinés de français et de mathématiques obtenus en 1995-1996.

Ainsi, en administrant des tests standardisés de français et de mathématiques à des élèves redoublants et non redoublants du même âge, nous avons comparé, au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso, les résultats «objectifs» d'environ 2000 élèves par pays. Le premier constat qui se dégage de ces enquêtes rejoint celui de l'étude menée en Belgique : au sein d'un même pays, le niveau des élèves qui sont appelés à redoubler ou à être promus n'est pas homogène. Ce phénomène a été observé dans les trois pays étudiés. Le graphique 2.2 illustre les résultats obtenus en Côte d'Ivoire pour des élèves de deuxième année. Il montre d'abord que la majeure partie des élèves appelés à reprendre leur deuxième année en 1996 (courbe pointillée) avaient effectivement obtenu un faible score aux tests l'année précédente. Toutefois, il met également en évidence le fait qu'à score égal, certains élèves ont été promus (courbe pleine) tandis que d'autres ont redoublé.

Graphique 2.2 : Distribution des scores des élèves ivoiriens en classe de 2ème année en 1995-1996 selon qu'ils ont été promus ou redoublants l'année suivante

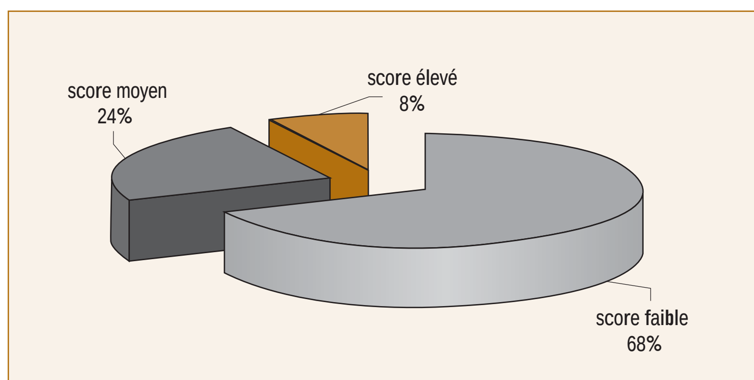


L'information que révèle ce graphique ne s'arrête pas là. Deux autres constats peuvent être relevés, et ils remettent sérieusement en doute la pertinence du redoublement fondé sur les pratiques d'évaluation pédagogique actuelles. On remarque que certains élèves ivoiriens ayant obtenu un score supérieur à 60 sur 100 ont néanmoins dû reprendre la même classe l'année suivante. Inversement, d'autres ont accédé à la classe supérieure alors que leur score était inférieur à 20 sur 100. Pour mieux prendre la mesure de ces phénomènes, qui s'étendent aussi au

Sénégal et au Burkina Faso, nous avons réparti, dans chaque pays, les élèves enquêtés en trois catégories : le tiers des élèves ayant obtenu les scores les plus élevés, le tiers ayant obtenu des scores intermédiaires et le tiers ayant obtenu les scores les plus faibles. Grâce à ce découpage, nous pouvons examiner plus facilement la cohérence des décisions de redoublement. Ou plutôt leur incohérence… si l'on en juge à partir des résultats des analyses que nous avons menées sur cette base.

Intéressons-nous premièrement au cas des élèves qui redoublent malgré leur score acceptable. Dans les trois pays, nous avons regardé dans quel tiers chacun des élèves redoublants se situait au moment où la décision de les faire redoubler a été prise. Le graphique 2.3 montre la situation qui est apparue au Sénégal, pour les élèves de deuxième année. Il signale que si, parmi les élèves de l'échantillon, une majorité de redoublants fait partie de la catégorie des élèves les plus faibles, environ trois redoublants sur dix (32 %) sont pourtant de niveau intermédiaire ou même élevé.

Graphique 2.3 : Niveau des élèves qui redoublent la 2ème année au Sénégal (1996-1997)



Au Burkina Faso et en Côte d'Ivoire, la tendance qui s'est dessinée n'est pas différente : une part non négligeable de ceux qui redoublent sont des élèves de niveau intermédiaire ou fort. Ils sont 25 % au Burkina Faso et 30 % en Côte d'Ivoire. Quand on étend l'observation aux autres classes du primaire, la situation ne se rétablit en rien. Bien au contraire, cette tendance lourde devient alors alarmante. Plus on avance dans le cursus scolaire de l'enseignement primaire, plus les décisions de redoublement se montrent incohérentes[12]. En quatrième année, par exemple, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, ce n'est plus le tiers, mais près de la moitié des redoublants, parmi les élèves enquêtés, qui n'appartiennent pas à la catégorie des élèves de niveau faible (voir le tableau 2.1).

[12] A partir de la classe de troisième année, nous observons les décisions de redoublement uniquement sur les élèves de notre cohorte promus l'année précédente, alors qu'en deuxième année, redoublants et promus étaient confondus.

Tableau 2.1 : Niveau des élèves qui redoublent au cours du cycle primaire en Côte d'Ivoire et au Sénégal

	Proportion d'élèves							
	Côte d'Ivoire				Sénégal			
Catégorie d'élèves	**2ème**	**3ème**	**4ème**	**5ème**	**2ème**	**3ème**	**4ème**	**5ème**
Tiers avec les plus faibles scores	70%	64%	51%	57%	68%	61%	54%	60%
Tiers avec des scores intermédiaires	23%	27%	39%	29%	24%	35%	31%	27%
Tiers avec les meilleurs scores	7%	9%	10%	14%	8%	4%	15%	13%

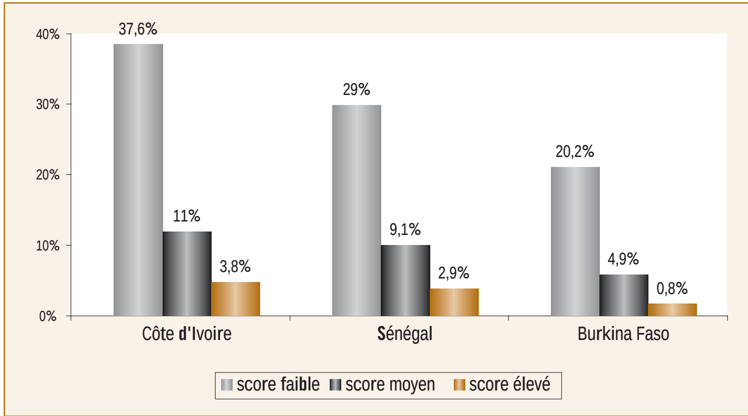
Bref, **à l'heure actuelle, un nombre important d'élèves africains redoublent alors qu'ils ne sont pas en situation d'échec scolaire**. Dans un tel contexte, il devient difficile de cautionner l'idée que le redoublement permet d'offrir aux élèves faibles une seconde chance d'atteindre le niveau requis avant de passer en classe supérieure. Mais, pour ne pas conclure hâtivement, voyons maintenant si les pratiques actuelles font au moins en sorte qu'une majorité des élèves faibles redouble. Pour mesurer la fréquence des cas où des élèves sont promus en dépit de leur faible score, nous avons appliqué le procédé inverse : plutôt que de partir de chaque redoublant pour nous intéresser à la catégorie à laquelle il appartient, nous avons cherché à connaître quelle était, pour chaque catégorie, la proportion d'élèves appelés à redoubler.

Là encore, les résultats de nos analyses confirment que l'évaluation pédagogique telle qu'elle est pratiquée aujourd'hui échoue dans la sélection des élèves en difficulté. En effet, alors que l'on pourrait logiquement s'attendre à ce que les taux de redoublement soient relativement élevés au sein de la catégorie des élèves faibles, on observe dans les trois pays que seuls 20 % à 37 % des élèves en difficulté qui ont été testés sont appelés à reprendre leur deuxième année (voir le graphique 2.4)[13]. Une conclusion s'impose : **une majorité des élèves ayant obtenu les résultats les plus faibles aux tests ne redoublent pas !** Le graphique 2.5 met en relief la part importante des élèves en situation d'échec scolaire qui sont promus en classe supérieure et l'ampleur de ce phénomène tout au long du cycle primaire, au Sénégal et en Côte d'Ivoire[14].

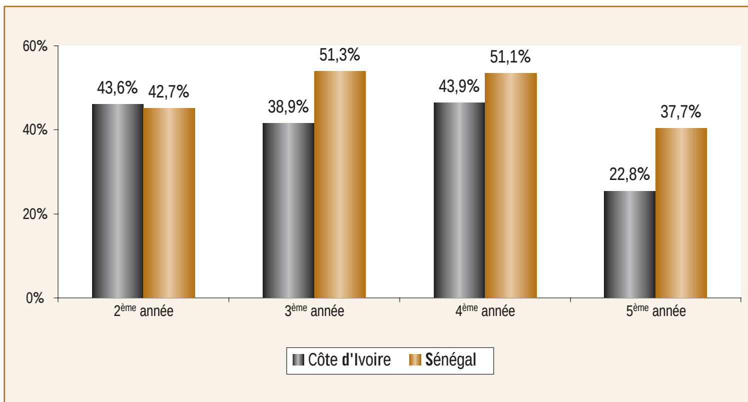
[13] Ces proportions sont calculées à partir des résultats des élèves qui étaient effectivement présents au moment de l'enquête en 1997, car une part non négligeable des élèves n'a pu être observée chaque année pour diverses raisons (absence le jour du test, changement d'école, abandon scolaire).

[14] Les élèves concernés sont ceux que nous avons été en mesure d'observer d'une année à l'autre. Les calculs excluent donc les élèves non enquêtés dont il nous a été impossible de suivre le parcours.

Graphique 2.4 : Proportion de redoublants en 1996-1997 selon le niveau au test de 2ème année en 1995-1996 au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso



Graphique 2.5 : Part des élèves faibles promus en classe supérieure au Sénégal et en Côte d'Ivoire



Le bilan est sans nuance : il existe de fortes incohérences dans les décisions de redoublement. C'est que **la pratique actuelle du redoublement dans les différents pays africains étudiés ne se fonde pas sur une sélection objective des élèves sur la base de leurs acquis scolaires**. Par conséquent, non seulement le redoublement faillit à son objectif de remédiation de l'échec scolaire, mais **il engendre des injustices notoires dans le traitement des élèves**. Dans ces conditions, le redoublement a peu de chance, on s'en doute, de favoriser la qualité globale d'un système éducatif (ce qui éclaire les résultats des analyses sur ce point présentés au chapitre précédent).

Ce bilan, quelque peu brutal, appelle nécessairement des explications. Nous l'avons souligné avec l'exemple de la Côte d'Ivoire, une majeure partie des élèves ayant redoublé leur deuxième année avait effectivement obtenu un faible score l'année précédente. Il importe donc de voir exactement dans quelle mesure le niveau des acquis des élèves joue dans la décision de redoublement. Toutefois, vu les incohérences observées et le fait que celles-ci n'ont rien de marginal, la pertinence d'identifier les autres dimensions qui influencent les décisions de redoublement est évidente. Bien sûr, la loi de Posthumus que nous avons évoquée précédemment nous fournit l'indice principal… mais laissons les faits nous le démontrer.

2.2 Pour démonter la mécanique du redoublement

Des élèves faibles sont promus, tandis que des élèves de bon niveau redoublent. Comment cela est-il possible ? A partir des données recueillies dans le cadre de ses suivis de cohorte, le PASEC a mené des analyses qui lui ont permis de mettre en lumière un certain nombre d'éléments explicatifs. Les résultats de ces analyses ont été publiés sous la forme de rapports scientifiques[15] ; nous exposerons ici brièvement les principales conclusions.

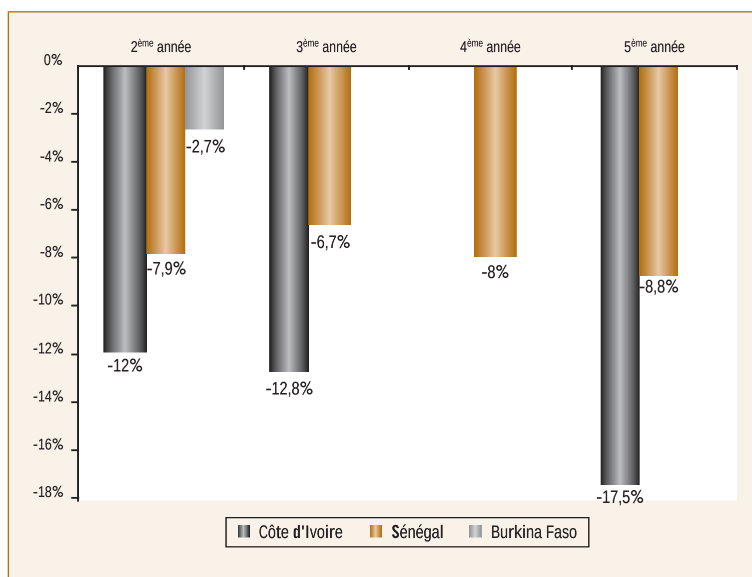
- ### Plus on est fort, moins on redouble

Que ce soit au Sénégal, en Côte d'Ivoire ou au Burkina Faso, nos analyses ont fait ressortir la même tendance : peu importe la classe du cycle primaire, plus le score d'un élève est élevé, plus sa probabilité de redoubler est faible. Jusque là, les résultats correspondent aux croyances éducatives les plus répandues. Cependant, les choses se corsent lorsque nous observons que le poids de ce score dans la décision de redoublement ne se révèle pas déterminant, mais plutôt beaucoup plus modéré qu'on a tendance à le supposer. En d'autres termes, si le niveau des acquisitions des élèves joue un rôle certain, il est loin d'expliquer la décision de redoublement.

Ce sont ces deux constats qui sont illustrés sur le graphique 2.6. D'une part, on remarque que l'impact du score sur le redoublement est dans tous les cas négatif : le score de l'élève évolue logiquement en sens opposé du redoublement. D'autre part, si l'on prend l'exemple de la Côte d'Ivoire pour la classe de deuxième année, on doit comprendre que, en moyenne et en tenant compte des autres facteurs pesant dans la décision, un élève qui obtient un score relativement plus élevé qu'un autre camarade (un écart-type) a seulement 12 % de moins de probabilité de redoubler. Au Sénégal, pour la même classe, ce chiffre est encore plus faible, s'établissant à environ 8 %.

[15] Pour une information détaillée sur cette question, les trois rapports sont intitulés : *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal, Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire* et *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'océan Indien.* Ils sont publiés par la CONFEMEN.

Graphique 2.6 : Impact du score global des élèves sur le redoublement



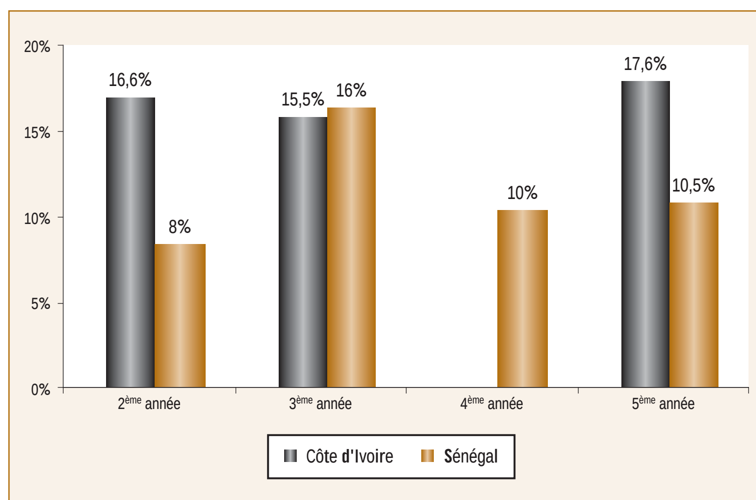
- ## Les derniers de la classe sont les premiers à redoubler

Quels sont donc ces autres facteurs qui composent la mécanique du redoublement ? Nos études ont permis d'établir que des facteurs tels que l'organisation de la classe ou encore la formation des enseignants peuvent parfois concourir, mais de façon modeste, à la décision de redoublement. Toutefois, un facteur se montre décisif, et ce, dans tous les contextes : le rang de l'élève dans sa classe.

Nous voici de retour à la loi de Posthumus, selon laquelle tout enseignant évalue ses élèves à l'aune de sa classe. Pour tester cette hypothèse, sachant que nous ne disposions pas des notes attribuées par les enseignants, nous avons estimé le classement des élèves en fonction de leurs résultats aux tests standardisés du PASEC[16]. Nous nous sommes alors intéressés au sort des élèves enquêtés qui avaient obtenu les trois plus faibles scores de leur classe. Le résultat des analyses est frappant : le fait d'être classé parmi les trois derniers de sa classe, quel que soit son score, augmente sensiblement la probabilité pour un élève de redoubler. En Côte d'Ivoire, un élève de deuxième, troisième ou cinquième année qui se trouve parmi les trois derniers de sa classe a entre 15 % et 18 % de plus de chance de redoubler que ses camarades (voir le graphique 2.7). Au Sénégal, cet effet se situe en moyenne à 11 % avec, néanmoins, des variations conséquentes selon le niveau (de 8 % en première année à 16 % en troisième année).

[16] Au début du suivi de cohorte, en 1995, 20 élèves étaient choisis au hasard dans chaque classe de deuxième année identifiée. Le classement estimé portait alors sur ces 20 élèves. Toutefois, compte tenu des déperditions et des redoublements, de moins en moins d'élèves étaient enquêtés par classe au fur et à mesure que notre cohorte avançait dans le cycle. Cela signifie que les élèves n'étaient plus choisis aléatoirement et que l'estimation du classement devient malheureusement de plus en plus fragile avec les années.

Graphique 2.7 : Impact sur le redoublement du classement de l'élève parmi les trois derniers de sa classe



A partir de là, il faut reconnaître qu'outre le niveau d'acquisitions des élèves, le contexte de la classe est essentiel pour expliquer les décisions de redoublement. Même si un élève démontre un niveau d'acquisitions satisfaisant, il aura de fortes chances de redoubler si le niveau général de sa classe est élevé et qu'il se retrouve parmi les derniers. Inversement, un élève de niveau faible scolarisé dans une classe de niveau encore plus faible sera sans doute classé dans la moyenne et ne redoublera pas. Ainsi, la complexité de l'exercice d'évaluation pédagogique – qui se traduit par le fait les enseignants procèdent avant tout et pas nécessairement de façon consciente à un classement de leurs élèves – serait donc grandement à l'origine des incohérences dans les décisions de redoublement que nous avons pu observer précédemment.

• Au Nord comme au Sud, une mécanique universelle à questionner

Le redoublement échoue largement dans la sélection des élèves en difficulté. Ce faisant, il génère de fortes injustices entre élèves et ne peut être le garant de la qualité d'un système éducatif. Ces conclusions auxquelles nous aboutissons sont également celles qui ressortent des recherches effectuées dans les pays du Nord. Existerait-il une mécanique plus ou moins universelle du redoublement ? On peut le penser, car malgré des contextes radicalement différents en matière d'équipements mais aussi de formation des personnels, les décisions de redoublement semblent, dans les deux hémisphères, largement influencées par les mêmes facteurs.

Certes, la problématique de l'évaluation des élèves est centrale et reste à résoudre. Mais cette dimension ne peut, à elle seule, justifier la persistance d'une pratique aussi discutable : la mécanique du redoublement, nous l'avons vu dans les cas spécifiques de trois pays francophones d'Afrique, a aujourd'hui des conséquences redoutables pour les systèmes éducatifs, particulièrement pour les élèves qui les composent. Par conséquent, si l'on désire mieux comprendre pourquoi le redoublement conserve sa popularité à certains endroits du globe, et ce, malgré tous les arguments le remettant en cause, une trêve de faits et d'arguments purement rationnels s'impose. Les perceptions, celles qu'ont les enseignants de la pratique du redoublement, sont peut-être la clé de l'énigme.

2.3 Le redoublement vu par les enseignants

Depuis le début de cet ouvrage, nous avons présenté des résultats de recherches et d'analyses. Tous ces résultats convergent pour remettre en cause la pratique du redoublement. Or, jusque là, le point de vue des chercheurs a largement dominé celui des principaux acteurs, à savoir les enseignants. Pourtant, si les pratiques de redoublement perdurent, c'est probablement parce que les enseignants ont une perception des choses tout autre que celle des chercheurs. Dans le but de connaître les positions des enseignants sur la question, nous avons soumis, dans le cadre des suivis de cohorte au Sénégal et en Côte d'Ivoire, un questionnaire aux enseignants des classes de troisième, quatrième et cinquième années enquêtées au cours de l'année scolaire 1998-1999. Au total, 188 enseignants ivoiriens et 190 enseignants sénégalais nous ont fait part de leur point de vue et nous ont expliqué comment le redoublement est pris en compte au niveau de leur école et comment sont prises, concrètement, les décisions de redoublement.

• Des directives officielles qui ont peu d'effet sur les pratiques

Environ neuf enseignants enquêtés sur dix ont déclaré que des directives officielles concernant le redoublement existent dans leur pays. Au Sénégal, par exemple, un décret national fixe à 10 % le taux maximal de redoublement. De plus, une majorité d'enseignants ont confirmé que ces directives se déclinent effectivement au niveau de l'établissement. En effet, 64 % des enseignants sénégalais et 80 % des enseignants ivoiriens ont confirmé l'existence d'une politique de redoublement au sein de leur école. Cependant, ces chiffres témoignent également du fait qu'environ 36 % des écoles de l'échantillon au Sénégal et 20 % en Côte d'Ivoire ne posséderaient pas de politique de redoublement explicite.

De ces réponses, on peut déduire que l'absence d'une politique de redoublement dans un nombre important d'écoles doit certainement jouer un rôle dans la difficulté qu'ont les pays à maîtriser le niveau des redoublements. Si l'on prend le cas du Sénégal, alors que les écoles accusent des disparités importantes dans leurs pratiques de redoublement, le taux de redoublement moyen à l'échelle nationale dépassait quand même, en 2000, de 4 % la limite imposée par les autorités. Par ailleurs, on peut également conclure que **l'existence de directives officielles peut certainement attirer l'attention de la communauté scolaire sur la question du redoublement, mais elle ne semble pas suffire pour modifier sensiblement les pratiques de redoublement dans les écoles**.

• Une décision collective

Afin de mieux cerner ces pratiques, justement, nous avons demandé aux enseignants qui du maître, du directeur, de l'inspecteur, des parents d'élèves ou d'autres acteurs prenait la décision de faire redoubler ou non un élève. Il est ressorti que ce rôle de décideur, d'après l'avis des enseignants, se jouait de manière collective. Au Sénégal, huit enseignants sur dix ont déclaré que le duo composé du maître et de l'inspecteur a, selon eux, une influence capitale dans les décisions de redoublement. Par contre, en Côte d'Ivoire, neuf enseignants sur dix ont affirmé que le maître et le directeur, cette fois, sont les acteurs clés dans ce type de décision.

Qu'en est-il des autres acteurs de la communauté éducative ? D'après les enseignants interrogés, leurs influences sur les décisions de redoublement ne viennent qu'en deuxième et troisième positions. Pour 67 % des enseignants sénégalais, le directeur d'école est un acteur important ; les collègues enseignants seraient aussi à considérer pour 43 % d'entre eux. En Côte d'Ivoire, environ 48 % des enseignants soulignent que les collègues et l'inspecteur jouent un rôle non négligeable. Enfin, en toute dernière position, arrivent les parents d'élèves, dont le rôle serait très peu marqué. En effet, seulement 10 % des enseignants sénégalais et 6 % des enseignants ivoiriens pensent que ceux-ci agissent sur la décision de faire ou non redoubler leur enfant. C'est dire que **la décision de redoublement est avant tout le fait de la communauté scolaire, partagée entre les maîtres, les directeurs et les inspecteurs**. Ce résultat n'est pas anodin pour les pays qui voudraient définir une politique visant à influencer les pratiques de redoublement : celle-ci devra tenir compte de la pluralité des acteurs impliqués.

• La moyenne de l'élève, un critère décisif

En ce qui concerne les critères jugés les plus importants par les enseignants pour justifier un redoublement, l'enquête a dévoilé que

le niveau de l'élève s'avère le critère décisif. Ils sont trois enseignants sur quatre au Sénégal et six sur sept en Côte d'Ivoire à juger que la moyenne de l'élève fait partie des éléments cruciaux dans la décision de redoublement. **Les lacunes graves de l'élève constituent également un critère déterminant**, et ce, pour la moitié des enseignants dans les deux pays. De plus, 30 % des répondants considèrent que l'âge est un critère important ; ils sont également un quart en Côte d'Ivoire et 18 % au Sénégal à le penser pour le comportement de l'élève, c'est-à-dire son assiduité et sa participation en classe. Tous ces éléments peuvent apparaître plus ou moins comme des critères pertinents, mis à part l'âge. Le fait qu'une part non négligeable des enseignants prête attention à l'âge de l'élève au moment de décider si celui-ci doit redoubler ou non soulève en effet des questions, dans la mesure où ce critère n'a rien de méritocratique. La preuve que des éléments qui ne sont pas purement scolaires interviennent aussi dans les décisions de redoublement.

En revanche, seulement 11 % des enseignants considèrent que le rang de l'élève dans la classe est un critère essentiel. Logiquement, le rang de l'élève dans sa classe est nécessairement lié à ses résultats et à sa moyenne. Or cette réponse illustre bien qu'une certaine représentation de l'évaluation est privilégiée par les enseignants. Le concept de moyenne renvoie à une représentation de l'évaluation où celle-ci vise à mesurer les aptitudes de l'élève, tandis que le rang tend à donner une image négative de l'évaluation, qui consisterait alors en une simple évaluation comparative des élèves. Il reste que cette réponse s'oppose aux pratiques que nous avons pu observer en Côte d'Ivoire et au Sénégal de même qu'aux résultats des recherches menées dans d'autres parties du monde. Aussi, même s'ils soulignent que les acquisitions restent le critère déterminant, **une très large majorité des enseignants n'ont pas conscience des limites de l'évaluation qu'ils pratiquent**. La formation à l'évaluation serait donc probablement l'une des voies prometteuses à explorer pour influer sur les pratiques de redoublement.

• Une efficacité loin d'être contestée

Vu les réponses précédentes, c'est sans surprise que l'on apprend que le redoublement est une pratique largement soutenue par le corps enseignant. **Les trois quarts des enseignants interrogés pensent que le redoublement est efficace, voire très efficace…** et ils ne sont que 3 % environ au Sénégal et à peine 1 % en Côte d'Ivoire à estimer que le redoublement n'est pas efficace du tout. Croire que cette position serait spécifique aux enseignants de ces deux pays francophones d'Afrique serait tout à fait inutile. En effet, comme le révèle Troncin (2001) dans son mémoire intitulé *Le redoublement, une décision à la recherche de sa légitimité : un éclairage à l'école élémentaire*, les enseignants sénégalais et ivoiriens rejoignent ainsi leurs collègues belges, français,

suisses et même américains, grands défenseurs de la pratique du redoublement.

Une différence intéressante est cependant à noter : alors que les enseignants des deux pays sur lesquels nous nous sommes penchés sont pratiquement tous convaincus de l'utilité du redoublement pour les élèves, le taux de redoublement est quasiment deux fois plus élevé en Côte d'Ivoire (24 %) qu'au Sénégal (14 %). Des convictions semblables pourraient donc se traduire par des pratiques sensiblement différentes. Pour approfondir ce point, nous avons cherché à tester l'influence de la représentation que détient l'enseignant du redoublement sur ses pratiques, mais nous n'avons pu mettre en évidence des pratiques différenciées. Ce résultat indique que, en bout de ligne, l'idée que se fait l'enseignant concernant l'efficacité du redoublement influe peu sur ses pratiques. Notre conclusion sur l'implication de l'ensemble de la communauté scolaire dans les pratiques de redoublement ne s'en trouve que renforcée.

2.4 Le redoublement : entre la critique des chercheurs et la confiance des acteurs

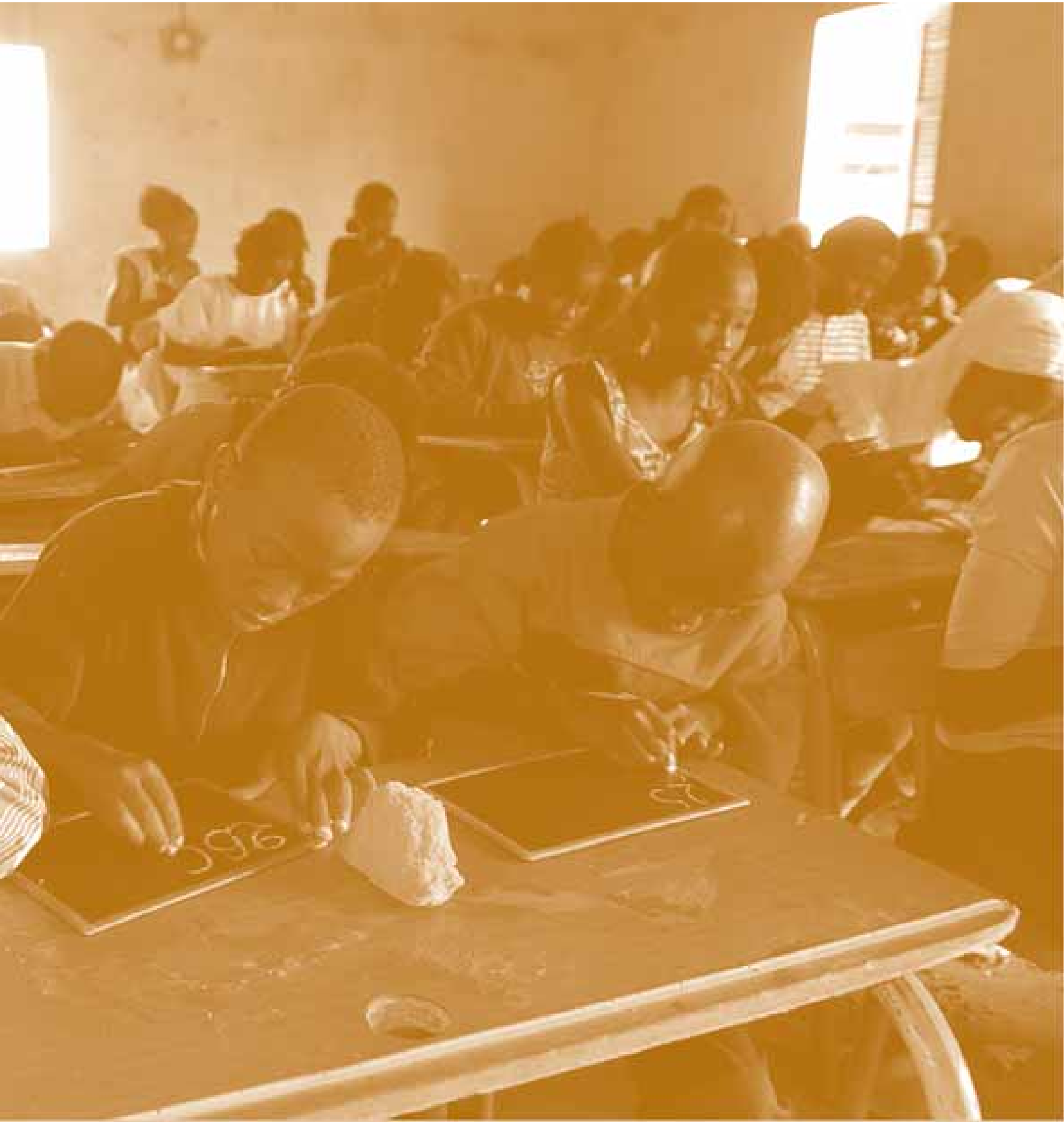
Nous avons débuté ce chapitre consacré aux pratiques de redoublement, surtout en Afrique, en faisant le point sur la grande question de l'objectivité de l'évaluation des élèves. La présentation de cas concrets, s'appliquant à deux continents différents et à deux décennies différentes, nous a permis de confirmer le point de vue qui ressort de la littérature pédagogique sur la question : l'évaluation fondée sur la seule appréciation de l'enseignant n'est pas objective.

Une fois cette subjectivité établie, nous nous sommes intéressés à ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Les données recueillies par le PASEC dans le cadre de suivis de cohortes réalisés au Sénégal, en Côte d'Ivoire et au Burkina Faso ont été les matériaux de base que nous avons utilisés pour illustrer ces conséquences dans le contexte africain. Les analyses que nous avons présentées nous ont d'abord amenés à reconnaître que les décisions de redoublement présentent de sérieuses incohérences. Nous en avons alors conclu que **les pratiques actuelles de redoublement ne permettent pas d'effectuer une sélection rigoureuse des élèves sur la base de leurs acquis scolaires objectifs**. Et que, ce faisant, le redoublement est à l'origine d'injustices notoires et ne peut être le garant de la qualité de l'éducation. Par la suite, nous nous sommes employés à chercher les raisons pouvant expliquer de telles incohérences. C'est en nous penchant sur les facteurs qui déterminent les décisions de redoublement que nous avons mis en

évidence l'explication principale, à savoir les pratiques d'évaluation. En effet, nous avons observé que **le rang de l'élève dans sa classe, indépendamment de son niveau, apparaît comme une variable clé dans l'explication du redoublement**. Nous avons donc rattaché ce phénomène au fait que l'enseignant a naturellement tendance à évaluer l'élève à l'aune de sa classe.

Un questionnaire soumis à plus de 375 enseignants nous a permis de constater que très peu de maîtres, malheureusement, ont conscience des limites de l'évaluation qu'ils pratiquent. La majorité des enseignants interrogés pense que les décisions de redoublement sont prises sur la base d'une évaluation objective des acquis des élèves. Evidemment, les enseignants n'ont guère les moyens d'avoir une perspective systémique… à moins d'utiliser des tests standardisés. Ce type d'instruments d'évaluation étant quasi inexistants à l'heure actuelle sur le continent africain, nous devons en comprendre qu'une lourde hypothèque pèse sur l'utilité du redoublement tel qu'il est pratiqué aujourd'hui dans les systèmes éducatifs.

Pourtant, 75 % des enseignants et une large majorité des membres de la communauté scolaire – c'est-à-dire les acteurs qui participent activement, nous l'avons vu, aux décisions de redoublement – sont encore convaincus de l'efficacité du redoublement en tant que stratégie pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire. Dans le chapitre suivant, nous poserons donc la question de l'efficacité pédagogique du redoublement. Le redoublement permet-il effectivement à l'élève de surmonter ses difficultés et de progresser ? Sinon, pourquoi la communauté éducative en est-elle persuadée ?



Chapitre III

LE REDOUBLEMENT
OU LE MIRAGE PEDAGOGIQUE

Dans les pays qui pratiquent le redoublement, la communauté éducative est largement convaincue qu'il s'agit là d'une mesure efficace pour aider les élèves en difficulté. Qu'en est-il exactement ? Jusqu'ici, tous les résultats des recherches et des analyses empiriques que nous avons présentés ont pointé vers l'incohérence des décisions de redoublement et la gravité de ses conséquences à l'échelle d'un système éducatif. A l'échelle individuelle, par contre, nous n'avons pas encore approfondi la question. Cette dimension mérite pourtant de l'être, car la perception positive du redoublement qu'ont nombre d'enseignants et de membres de la communauté scolaire est un élément essentiel à prendre en considération afin d'expliquer – et éventuellement modifier – les pratiques actuelles.

Ainsi, dans ce chapitre, nous nous interrogerons au sujet de l'incidence du redoublement sur les apprentissages des élèves. Nous nous pencherons d'abord sur la perception qu'a la communauté éducative du redoublement. Si cette mesure lui paraît efficace, c'est qu'elle a des raisons de le penser. Un indice est que l'évaluation pratiquée par l'enseignant est fortement influencée par le contexte du groupe dont il a hérité et que, justement, en redoublant, l'élève reprend sa classe au sein d'un nouveau groupe d'élèves. Nous observerons donc les conséquences du changement de classe à la fois pour le redoublant et dans la perception de l'enseignant.

Toutefois, cette perception ne saurait être confondue avec les progrès réels en termes d'acquisitions scolaires réalisés par l'élève. C'est pourquoi nous questionnerons ensuite directement l'efficacité pédagogique du redoublement : le redoublement permet-il aux élèves d'apprendre plus que s'ils avaient été promus ? En répondant à cette question, nous tenterons d'évaluer l'effet que peut avoir le redoublement sur la progression des élèves à moyen terme. Nous chercherons également à savoir si le redoublement agit de façon différenciée selon le niveau de l'élève.

Enfin, tout au long du chapitre, nous fonderons nos analyses sur les données recueillies par le PASEC dans cinq pays francophones d'Afrique : le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire, Madagascar et le Sénégal. Malgré la richesse de ces données, les analyses réalisées soulèvent certaines questions méthodologiques, que nous présenterons sommairement.

3.1 Le redoublement : un coup de pouce aux élèves en difficulté ?

- Des élèves faibles rejoignent la moyenne…

Aujourd'hui, dans les pays africains, les décisions de redoublement, nous l'avons vu au chapitre précédent, sont entachées de fortes incohérences. Un nombre important d'élèves redoublent alors qu'ils ne sont pas en situation d'échec scolaire ; une majorité d'élèves en difficulté sont promus. Pourtant, cette situation n'empêche pas la communauté scolaire de ces pays de croire que faire redoubler un élève en difficulté, c'est lui donner à coup sûr un coup de pouce pour la suite de ses études.

Pour tenter d'élucider sur quoi s'appuie cette forte conviction, nous avons mené des analyses cette fois encore à partir des données recueillies par le PASEC dans le cadre des suivis de cohortes au Burkina Faso, en Côte d'Ivoire et au Sénégal (voir l'encadré en page 39). Les résultats de deux évaluations diagnostiques menées à Madagascar (1997-1998) et au Cameroun (1995-1996) ont également été mis à profit[17].

En partant du principe qu'un élève appelé à redoubler se retrouve, l'année suivante, au sein d'un nouveau groupe de camarades, nous avons d'abord observé de quelle manière le rang de cet élève au sein de sa classe pouvait évoluer d'une année à l'autre. Nous savons en effet, après l'avoir montré au chapitre II, que le classement d'un élève par rapport à ses camarades joue un rôle de premier plan dans la mécanique du redoublement. Il est ressorti de nos analyses, dans les cinq pays étudiés, que **les élèves considérés comme faibles et figurant parmi les derniers de leur classe avant de redoubler accèdent bien souvent à un statut d'élèves moyens l'année du redoublement**. En Côte d'Ivoire et au Sénégal, par exemple, en deuxième année, les futurs redoublants sont classés en moyenne au 15ème rang parmi les 20 élèves enquêtés par classe[18]. Cependant, l'année du redoublement, en début d'année scolaire, on constate que leur classement est bien meilleur et qu'ils sont montés au neuvième rang en moyenne (voir le tableau 3.1). De plus, ils conservent généralement ce niveau moyen tout au long de l'année scolaire. Au Burkina Faso, à Madagascar et au Cameroun, les élèves ayant redoublé occupent en moyenne en fin d'année le même rang qu'en début d'année. En Côte d'Ivoire et au Sénégal, toutefois, on remarque une légère dégradation au cours de l'année scolaire, les redoublants passant en moyenne de la neuvième à la onzième position.

[17] Des rapports scientifiques ont été publiés par la CONFEMEN à l'issue de ces évaluations. Ils sont intitulés : *Evaluation des niveaux de performances des élèves de 10ème et 7ème pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar* et *L'enseignement primaire au Cameroun : Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif.*

[18] Environ 63 % des futurs redoublants sont classés parmi les cinq derniers de leur classe. Ici le rang est basé sur les résultats des élèves aux tests PASEC et non sur le classement de l'enseignant, car cette information n'était pas disponible.

Tableau 3.1 : Classement des redoublants en 2ème année dans 5 pays de la CONFEMEN

	Burkina Faso	Madagascar	Cameroun	Côte d'Ivoire	Sénégal
Rang moyen en début d'année	9ème	9ème	7ème	9ème	9ème
Rang moyen en fin d'année	9ème	9ème	7ème	11ème	11ème

Des élèves faibles qui se transforment en élèves moyens… il y a de quoi avoir une perception tout à fait positive des effets pédagogiques du redoublement. Hélas, sur cet enthousiasme plane un doute, car la comparaison de la performance des redoublants est biaisée : elle s'effectue sur la base de deux groupes d'élèves différents. Les redoublants étaient faibles par rapport à un groupe de camarades, promu en classe supérieure, et ils sont moyens comparativement à un autre groupe, issu de la classe inférieure. Certes, qu'un élève ne soit plus stigmatisé parce qu'il se classait parmi les derniers est en soi un coup de pouce, mais probablement davantage sur le plan psychologique que pédagogique. Le véritable enjeu du redoublement réside plutôt dans les apprentissages, c'est-à-dire que le coup de pouce souhaité vise à permettre aux élèves en situation d'échec scolaire de suivre les cours de façon normale. La question de fond qui se pose alors est la suivante : le fait qu'un élève améliore sa position relative dans la classe jusqu'à réussir comme la moyenne des élèves veut-il nécessairement dire que ses difficultés d'apprentissage sont résolues ?

• … mais ils n'y restent pas longtemps

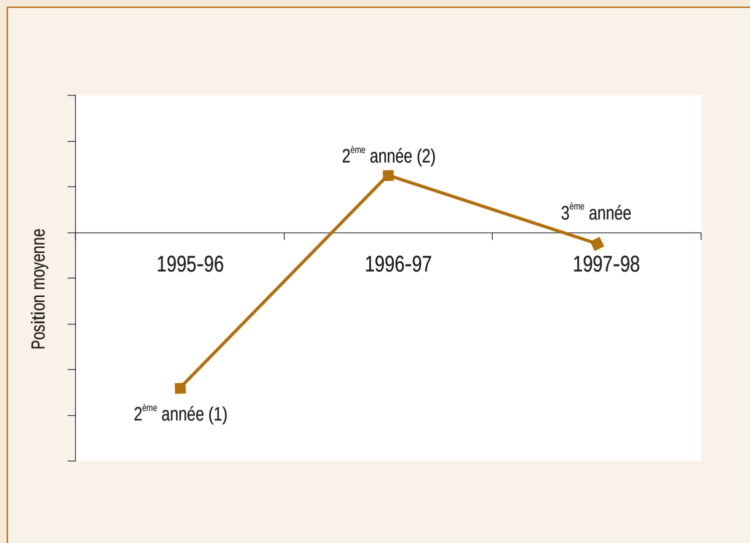
Une première façon d'apporter une réponse à la question consiste à comparer les progrès scolaires des redoublants à ceux des nouveaux promus. Le PASEC, dans son ouvrage de synthèse intitulé *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire* (1999), a effectué ce type d'analyse en s'appuyant sur les résultats d'élèves de deuxième et cinquième années au Burkina Faso, au Cameroun, en Côte d'Ivoire, à Madagascar et au Sénégal. Or il a été établi que les élèves redoublants, ou les élèves ayant déjà redoublé, connaissent des progressions plus lentes que leurs camarades. C'est ce qui explique qu'en Côte d'Ivoire et au Sénégal, comme nous l'avons vu plus tôt, le rang des élèves redoublants dans la classe puisse se détériorer légèrement en cours d'année.

Une deuxième façon de répondre est également envisageable. Il s'agit de s'interroger sur l'incidence que peut avoir le redoublement dans le

temps. Que deviennent ces redoublants une fois terminé « l'effet coup de pouce » du redoublement ? En d'autres termes, si le redoublement est une stratégie efficace pour combattre l'échec scolaire, les redoublants devraient être à même de poursuivre leur parcours scolaire sans éprouver trop de difficultés. En revanche, si le gain en termes de rang dans la classe attribuable au redoublement ne fait que masquer temporairement les difficultés d'apprentissage sans pour autant les résoudre, les élèves ayant redoublé se trouveront à nouveau très vite en queue de peloton dans la suite de leur parcours.

Nous avons étudié, sur trois ans, le parcours scolaire d'élèves faibles ayant redoublé la deuxième année au Sénégal. Le graphique 3.1 illustre les résultats de notre analyse. On y voit que les élèves, lors de la reprise de la deuxième année, améliorent très nettement leur position relative. Toutefois, cet avantage est de courte durée puisqu'il se perd dès l'année suivante. Lorsqu'ils sont promus en troisième année, les anciens redoublants récupèrent une position légèrement inférieure à la position moyenne. On peut en conclure que **le fait de répéter une classe ne constitue pas une solution durable aux problèmes d'apprentissage que connaissent les élèves faibles**.

Graphique 3.1 : Position relative des élèves ayant redoublé la 2ème année au Sénégal (1995-1996)



Ainsi, le redoublement peut effectivement offrir un coup de pouce aux élèves en difficulté. Le problème, cependant, est que ce coup de pouce ne correspond pas exactement à l'effet pédagogique à long terme recherché par les enseignants et la communauté scolaire. Le redoublement, plutôt que d'agir directement sur les acquisitions des élèves, repose simplement sur une comparaison des performances avec un nouveau groupe d'élèves. Il masque sans y remédier les difficultés d'apprentissage de certains élèves. Cela nous amène à penser que **le principal effet du redoublement consiste sans doute à donner une fausse impression d'efficacité, évitant par là aux systèmes éducatifs de se poser les questions de fond relatives à la qualité des acquisitions scolaires**.

Malheureusement, ce mirage pédagogique qu'est le redoublement est difficilement détectable par les acteurs scolaires. Evaluant cette pratique à travers le prisme de la classe, ceux-ci gardent l'impression que les élèves faibles peuvent profiter du redoublement pour se hisser parmi les élèves de niveau moyen et y rester. Alors que nous n'avons fait ici que comparer la situation scolaire des redoublants et des non-redoublants d'une même classe, les conclusions auxquelles nous arrivons démontrent déjà la nécessité d'élargir cette vision des effets du redoublement, manifestement tronquée. C'est ce à quoi nous nous emploierons maintenant, en abordant la question difficile mais essentielle de savoir si un élève apprend réellement davantage en répétant une classe au lieu d'accéder à la classe supérieure.

3.2 Quelques croyances éducatives revues et corrigées

Reconnaissons-le d'emblée : les méthodes et les outils d'évaluation pédagogique les plus souvent utilisés dans les écoles africaines ne donnent pas la possibilité aux acteurs du système éducatif de savoir si les élèves qui redoublent progressent généralement plus que s'ils avaient été promus. En effet, il leur faudrait pour cela des outils beaucoup plus sophistiqués qui leur permettraient de procéder à une évaluation des acquis objectifs des élèves, dégagée de la « vision classe » et s'étendant sur plusieurs années. Il reste, cependant, qu'on ne peut se prononcer réellement sur l'efficacité pédagogique du redoublement sans se renseigner davantage sur la progression qu'auraient connu les redoublants s'ils n'avaient pas redoublé. Les suivis de cohorte du PASEC, parce qu'ils se fondent sur l'utilisation de tests standardisés et l'adoption d'une perspective temporelle, peuvent être une source de renseignements sur la question. Les constats qu'ils établissent doivent être considérés avec attention, car ils remettent largement en cause plusieurs croyances éducatives très vivaces.

Evaluer l'efficacité pédagogique du redoublement : une question méthodologique complexe

L'évaluation de l'efficacité pédagogique du redoublement est complexe, et la communauté scolaire est rarement outillée pour y faire face. Dans le cadre des suivis de cohorte, alors qu'il disposait des outils et d'une méthode appropriés, le PASEC a été confronté à deux problèmes d'ordre méthodologique :

(i) Nous ne pouvons pas comparer le même élève selon qu'il redouble ou non, nos élèves n'ayant pas le don d'ubiquité.

Nous avons donc pris en compte les caractéristiques des élèves et de leur contexte dans la modélisation statistique que nous avons effectuée. C'est ce qu'on appelle un raisonnement « toutes choses égales par ailleurs ». Le fait que le redoublement touche des élèves de tous niveaux de performance (faible, moyen, fort), comme nous l'avons vu au chapitre II, nous ouvrait d'ailleurs cette voie sur le plan statistique en nous offrant une grande variété de situations. Cependant, pour que nos comparaisons soient parfaitement légitimes sur le plan scientifique, il aurait fallu faire redoubler aléatoirement les élèves. Bien sûr, cette condition est irréalisable notamment pour des raisons déontologiques. C'est pourquoi, le choix des redoublants n'étant pas aléatoire, nous avons dû considérer la possibilité que ces derniers diffèrent par certains aspects des autres élèves. Nous reconnaissons que la non-prise en compte de ces aspects dans la modélisation statistique pourrait biaiser nos résultats. Notre hypothèse est toutefois que les principaux aspects (acquisitions, contexte de la classe) ont bien été pris en compte par la modélisation statistique et que, parmi ceux qui ne l'ont pas été, aucun ne constitue une source de biais majeurs.

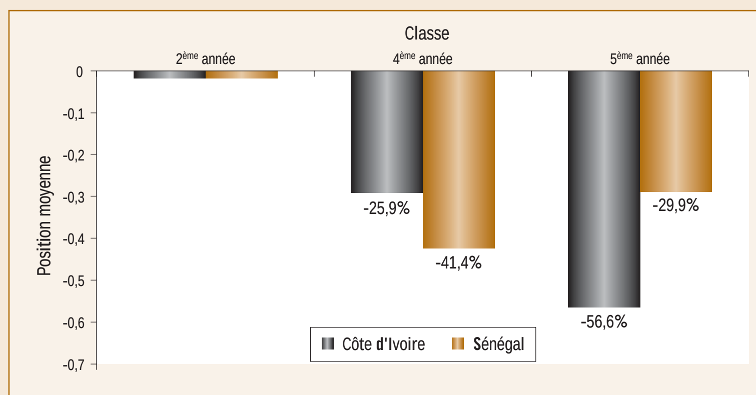
(ii) Nous devons comparer les performances d'élèves de classes différentes (première année, deuxième année...) et donc soumis à des programmes différents.

Pour ce faire, le PASEC a inséré des exercices communs (dits « items d'ancrage ») dans les tests de classes consécutives. Par exemple, le test de troisième année comportait un certain nombre d'exercices issus du test de deuxième année. Cependant, l'inverse – c'est-à-dire d'intégrer des exercices du test de troisième année dans celui de deuxième année – n'était pas possible, car les élèves de deuxième année n'auraient pas pu répondre à des questions liées au programme enseigné l'année suivante. Or cette composition des tests pose un problème méthodologique au moment de l'analyse. En effet, on peut envisager que les élèves de deuxième année, si l'on conserve l'exemple, possèdent un avantage par rapport à leurs camarades de troisième année, étant donné qu'ils sont interrogés sur leur programme. De plus, cela signifie que notre comparaison ne prend pas en compte les nouvelles acquisitions des élèves de troisième année. Par conséquent, puisque les redoublants sont systématiquement dans la classe inférieure dans nos comparaisons, ceux-ci pourraient bénéficier de cet « effet programme » et voir ainsi leurs performances surestimées. Il nous a donc fallu considérer cette possibilité dans les analyses.

• Globalement, les élèves ne progressent pas davantage en redoublant

Partant des données recueillies en Côte d'Ivoire et au Sénégal, nous avons réalisé des analyses visant à évaluer l'efficacité globale du redoublement. Par efficacité *globale*, on entend que tous les redoublants ont été considérés sans distinction de leur niveau (faible, moyen fort)[19]. Le graphique 3.2 reprend les résultats de ces analyses statistiques qui ont porté sur la deuxième, la quatrième et la cinquième années du primaire, et dans lesquelles nous avons isolé la dimension relative au redoublement[20]. Il montre que le redoublement semble avoir, selon la classe, une influence différente sur la progression des élèves. En effet, en deuxième année, aucun effet significatif du redoublement n'a été mis en évidence. Autrement dit, les élèves connaissent des progressions équivalentes qu'ils redoublent ou qu'ils passent en troisième année. En revanche, en quatrième et cinquième années, il s'est trouvé que le redoublement pénalise systématiquement les élèves et que les écarts en termes d'acquisitions scolaires entre redoublants et promus se creusent parfois de façon importante (jusqu'à 56,6 % d'écart type).

Graphique 3.2 : Redoublement et progressions des élèves au cycle primaire en Côte d'Ivoire et au Sénégal



Que faut-il comprendre de ces analyses ? D'abord, il faut reconnaître qu'à aucun niveau le redoublement ne permet aux élèves d'améliorer leurs progressions scolaires. Dans le meilleur des cas, cette mesure se révèle neutre sur le plan pédagogique et dans le pire, elle est carrément pénalisante. On peut donc en conclure que pour ces classes, **un élève, indépendamment de son niveau, apprendra autant sinon plus en accédant en classe supérieure qu'en redoublant**. Ensuite, vu le résultat plus nuancé obtenu en deuxième année, il semble nécessaire de s'attarder spécifiquement aux effets du redoublement sur la progression des élèves

[19] En effet, au chapitre II, nous avons constaté que, dans les trois pays visés par les suivis de cohortes, près d'un redoublant sur trois à l'école primaire était de niveau intermédiaire ou fort.

[20] Pour plus de précisions sur la modélisation statistique, il convient de se référer aux rapports scientifiques des suivis de cohorte au Sénégal et en Côte d'Ivoire : *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal et Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire*.

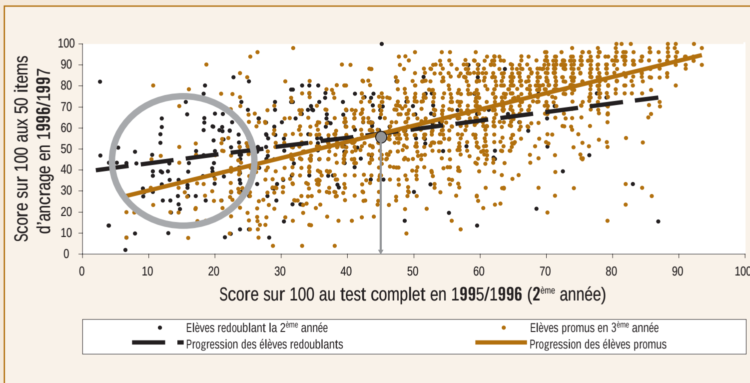
faibles en début de parcours scolaire. Dans ce cas précis, le redoublement pourrait-il constituer une stratégie efficace pour permettre à ces élèves d'acquérir les bases nécessaires aux classes supérieures ?

- ## En début de scolarité, le redoublement peut aider certains élèves en difficulté

Il est vrai que dans notre évaluation de l'efficacité pédagogique du redoublement pèse le poids des pratiques actuelles. Le décalage est grand entre la théorie du redoublement, c'est-à-dire une mesure qui cible les élèves en difficulté, et ce que l'on observe dans la plupart des pays, soit une sélection des élèves qui ne s'appuie pas sur les acquis objectifs. Cependant, il arrive quand même que des élèves en difficulté soient effectivement appelés à redoubler. Nous avons donc tenté de vérifier si ceux-ci pouvaient en bénéficier, surtout lorsque cette mesure les touche en début de scolarité.

Pour ce faire, nous nous sommes basés sur les données de la Côte d'Ivoire et du Sénégal. Deux années scolaires ont retenu notre attention : 1995-1996, où tous les élèves de notre cohorte étaient en deuxième année, et 1996-1997, où ces mêmes élèves se trouvaient en troisième année ou encore en deuxième année, s'ils avaient redoublé. Nous avons débuté l'analyse en répartissant les élèves de chaque pays en deux catégories, redoublants et promus. Puis, pour chaque catégorie, nous avons mis en relation les scores obtenus par les élèves en 1995-1996 avec ceux obtenus en 1996-1997 dans le but de faire ressortir leurs progressions respectives. Le graphique 3.3 illustre la situation qui est apparue en Côte d'Ivoire. La droite pointillée représente la progression moyenne des élèves ayant redoublé et la droite pleine, celle des élèves ayant été promus.

Graphique 3.3 : Progressions comparées des élèves promus et redoublants en 1996-1997 suivant leur niveau initial en 1995-1996 (2ème année, Côte d'Ivoire)



Au premier coup d'œil, on remarque que les élèves des deux catégories ont en moyenne progressé au cours de l'année scolaire 1996-1997, car les deux droites sont ascendantes. On constate également que les deux droites se croisent. Cela signifie qu'en fonction du score qu'ils ont obtenu en 1995-1996, les élèves peuvent tantôt progresser davantage en redoublant leur année, tantôt être pénalisés par le redoublement. En effet, sous un score de 45 sur 100 au test de 1995-1996, la droite de progression des redoublants se place au-dessus de celle des élèves promus. Comme l'écart est particulièrement marqué pour des scores inférieurs à 30, il est possible de croire que les élèves ayant obtenu de très faibles scores en deuxième année pourraient tirer avantage du redoublement. A l'inverse, au-dessus de 45 sur 100, les élèves semblent progresser plus rapidement quand ils sont promus. Ainsi, même pour des élèves se situant assez nettement en-dessous de la moyenne, le redoublement n'aurait alors aucun intérêt pédagogique et serait même pénalisant.

Au Sénégal, le même phénomène a été mis en évidence : les droites de progression se croisent au score de 30 sur 100 et le redoublement profite manifestement aux élèves ayant obtenu un score inférieur à 20 sur 100. Toutefois, alors que nos opérations de modélisation statistique confirment l'existence de ce « score seuil » en Côte d'Ivoire, leur résultat est plus nuancé au Sénégal, nous invitant à la prudence[21]. Par ailleurs, dans les deux pays, les analyses ont clairement démontré que le phénomène du score seuil était spécifique à la deuxième année et ne s'observait pas en quatrième et cinquième années. Ces résultats laissent supposer que l'atteinte d'un niveau minimum d'acquis est probablement nécessaire, en début d'école primaire, pour pouvoir suivre correctement en classe supérieure. Ce niveau minimum apparaît cependant particulièrement bas.

• Avec le temps, le redoublement est toujours pénalisant

Pour compléter les analyses précédentes, nous avons étudié plus en profondeur l'effet du redoublement sur plusieurs années scolaires. Une première analyse complémentaire a consisté à comparer les scores moyens obtenus en cinquième année par les élèves de notre cohorte qui n'avaient jamais redoublé aux scores moyens, en cinquième année également, des élèves ayant redoublé une fois entre la deuxième et la cinquième année. Il est ressorti, en Côte d'Ivoire comme au Sénégal, que **les élèves ayant connu un redoublement obtiennent en moyenne des scores nettement inférieurs à ceux de leurs camarades qui ont toujours été promus**, et ce, indépendamment de leur niveau initial et de leur environnement (voir en annexe les détails de l'analyse). A moyen terme donc, le redoublement aurait un effet négatif sur les acquisitions des élèves.

[21] Se référer aux rapports scientifiques pour plus de précisions sur la modélisation statistique.

Une seconde analyse avait pour but d'étudier le sort spécifique, selon qu'ils aient redoublé ou non, des élèves ayant obtenu les plus faibles résultats en deuxième année (moins de 32 sur 100 en 1995-1996). Là encore, nous avons comparé les scores obtenus par ces deux catégories d'élèves en cinquième année. Le constat tiré est accablant : en cinquième année, les élèves qui étaient faibles en deuxième année et qui ont redoublé une fois éprouvent encore plus de difficulté que leurs camarades ayant été promus. En Côte d'Ivoire, le score moyen (français et mathématiques combinés) des redoublants s'établit à environ 25 sur 100, contre presque 37 sur 100 pour les non-redoublants (voir le tableau 3.2). Cela représente plus de 11 points d'écart. Au Sénégal, la différence de scores est légèrement plus élevée, avec un écart de 13 points. De plus, la modélisation statistique confirme le fort impact négatif qu'exerce le fait d'avoir redoublé la deuxième année sur le score moyen (voir les annexes pour plus de détails).

Tableau 3.2 : Scores en 5ème année des élèves faibles en 2ème année (scores inférieurs à 32 sur 100 en 1996)

	Côte d'Ivoire	Sénégal
Score global en 5ème année des non-redoublants (1999)	36,9/100	29,8/100
Score global en 5ème année des élèves ayant redoublé une fois (2000)	25,3/100	16,6/100

Ainsi, lorsqu'on évalue avec un peu de recul l'incidence du redoublement sur la progression des élèves, on découvre que cette mesure, même pour des élèves faibles, constitue un frein plutôt qu'un coup de pouce favorisant les apprentissages. **A cause du redoublement, non seulement les élèves mettent plus de temps à réaliser leur parcours scolaire, mais ils apprennent moins que s'ils avaient été promus**. De tels résultats réfutent évidemment l'hypothèse que le redoublement puisse avoir un effet différencié selon la classe et le niveau de l'élève.

C'est donc un bilan sévère que nous traçons de l'influence du redoublement sur les apprentissages scolaires. En effet, l'ensemble des analyses menées sur la base des suivis de cohortes du PASEC n'a pas pu mettre en évidence une quelconque efficacité pédagogique du redoublement. Bien sûr, les analyses statistiques ne nous permettent pas d'affirmer que cette mesure est pénalisante pour *tous* les élèves. Toutefois, elles indiquent que **pour la très grande majorité des élèves, le redoublement n'apparaît pas comme une solution pédagogique efficace contre l'échec scolaire**. Et que, au contraire, ceux-ci apprennent moins quand ils redoublent que lorsqu'ils sont promus en classe supérieure ! Il

faut donc se rendre à l'évidence : si, au Sénégal et en Côte d'Ivoire, le redoublement a globalement un effet négatif sur les acquisitions des élèves et sur la qualité de l'éducation, alors celui-ci ne constitue pas une mesure pédagogique pertinente pour ces systèmes éducatifs.

3.3 Pour en finir avec le mythe du redoublement

Dans ce chapitre, nous avions un double objectif : comprendre pourquoi la communauté scolaire est convaincue de l'efficacité pédagogique du redoublement et vérifier si cette croyance est fondée.

Nous avons débuté en nous plaçant du point de vue des enseignants et de la communauté scolaire : pour ces acteurs, il existe des raisons de croire que le redoublement offre un coup de pouce aux élèves en difficulté. Dans le but d'identifier ces raisons, nous avons mis à profit les données recueillies par le PASEC dans cinq pays francophones d'Afrique (Burkina Faso, Cameroun, Côte d'Ivoire, Madagascar, Sénégal). Une première analyse nous a permis de constater qu'un élève redoublant acquiert en général, l'année du redoublement, une bien meilleure situation en termes de position relative dans sa classe. Nous en avons déduit que le fait que l'élève redoublant se retrouve au sein d'un nouveau groupe d'élèves joue un rôle central dans la perception positive des enseignants, en créant un effet d'optique.

Toutefois, nous avons voulu creuser cette question, en nous demandant si le fait, pour un élève, d'améliorer son rang dans la classe impliquait nécessairement que ses difficultés d'apprentissage étaient résolues. En étudiant les progressions des élèves au cours d'une année scolaire, nous avons vu que les redoublants progressent généralement moins vite que leurs camarades directement issus de la classe inférieure. De plus, une analyse du parcours scolaire d'élèves faibles sur plusieurs années nous a montré que le coup de pouce du redoublement est seulement temporaire. En effet, une fois promus, les anciens redoublants se retrouvent à nouveau très rapidement en queue de peloton. Tous ces éléments nous ont amenés à conclure que **le redoublement est un mirage pédagogique : il masque sans y remédier les difficultés d'apprentissage des élèves et donne aux acteurs de l'éducation une fausse impression d'efficacité**.

Pour éclairer davantage la réflexion sur le redoublement en lien avec le processus d'acquisitions scolaires, nous nous sommes ensuite demandé quel type de progression connaîtraient les élèves s'ils étaient promus au lieu de redoubler. Les fortes incohérences dans les décisions de redoublement observées dans les pays nous ont ouvert la voie à des

analyses originales portant sur l'efficacité globale du redoublement, l'efficacité pour des élèves faibles en début de parcours scolaire et l'effet du redoublement sur plusieurs années scolaires. Toutes ces analyses ont apporté des résultats sans ambiguïté : **loin de favoriser les apprentissages des élèves, le redoublement constitue généralement un frein à leur progression, quel que soit leur niveau ou leur classe**. Même les élèves faibles en début de parcours scolaire seraient, à moyen terme, pénalisés par le redoublement.

Bref, les acteurs du système éducatif voient les redoublants comme des élèves qui réussissent, grâce au redoublement, à surmonter leurs difficultés pour suivre les cours comme la moyenne des élèves de leur classe. Or la réalité observée est très différente quand on se focalise sur les progressions que ces redoublants auraient pu connaître s'ils étaient passés en classe supérieure ou quand on étudie l'effet du redoublement sur quelques années. En ce sens, nous pouvons affirmer que les acteurs du système éducatif sont victimes d'un mirage pédagogique. Le problème est que ce mirage est à l'origine de plusieurs injustices graves, parmi lesquelles l'abandon scolaire. Dans le chapitre suivant, nous traiterons par conséquent de l'incidence du redoublement sur l'abandon. Le redoublement favorise-t-il l'abandon scolaire ? Si oui, de quelle manière ?



Chapitre IV

REDOUBLEMENT ET ABANDON SCOLAIRE : UNE LIAISON DANGEREUSE

Comment prétendre avoir fait le tour de la question du redoublement en Afrique sans nous pencher sur la relation que celui-ci entretient avec l'abandon scolaire ? Au chapitre I, lorsque nous nous sommes intéressés à l'impact du redoublement sur la scolarisation, nous avons effleuré le sujet. Nous avons vu qu'un taux de redoublement élevé est souvent associé, dans un système éducatif, à un plus faible taux d'achèvement de l'école primaire. Nous avons également souligné que le redoublement pouvait inciter les familles plus modestes à retirer leur enfant de l'école pour le faire travailler. Ces éléments laissent envisager que le redoublement puisse être lié à l'abandon… Cependant, l'argumentaire mérite d'être développé davantage.

Dans ce chapitre, notre ambition sera précisément d'apporter quelques éclairages. Il nous faut toutefois signaler d'emblée que les données issues des suivis de cohortes du PASEC, que nous avons largement mobilisées jusqu'ici, n'ont pas été produites dans cette perspective. Aussi, elles présentent certaines limites. A décharge, les données permettant d'analyser correctement le phénomène d'abandon scolaire demeurent assez rares. C'est pourquoi il nous a tout de même paru opportun de réaliser certaines analyses à partir de ces données.

Nous nous situerons d'abord au niveau des systèmes éducatifs. En nous basant sur les données de l'UNESCO portant sur 44 pays africains, nous tenterons de voir si une relation peut être mise en évidence, dans chaque pays, entre les pratiques de redoublement et la proportion d'enfants qui accèdent à l'école primaire mais ne la terminent pas. Après avoir vérifié si le redoublement, à l'échelle d'un système, engendre davantage d'abandons scolaires, nous nous placerons au niveau de l'élève. Notre objectif consistera, grâce aux données du PASEC, à déterminer dans quelle mesure le redoublement influe sur la décision individuelle d'abandonner l'école.

4.1 Quand le redoublement pousse à l'abandon

• A l'échelle d'un système éducatif, redoublement rime avec abandon

Déjà au chapitre I, les signaux étaient forts. Les chiffres sur le lien entre le redoublement et la scolarisation montraient que plus le redoublement est pratiqué dans un système éducatif, moins les enfants du pays achèvent l'école primaire. De plus, les arguments économiques suggéraient que le redoublement agit comme un déclencheur pouvant amener les familles à revenu modeste à retirer leur enfant de l'école[22] .

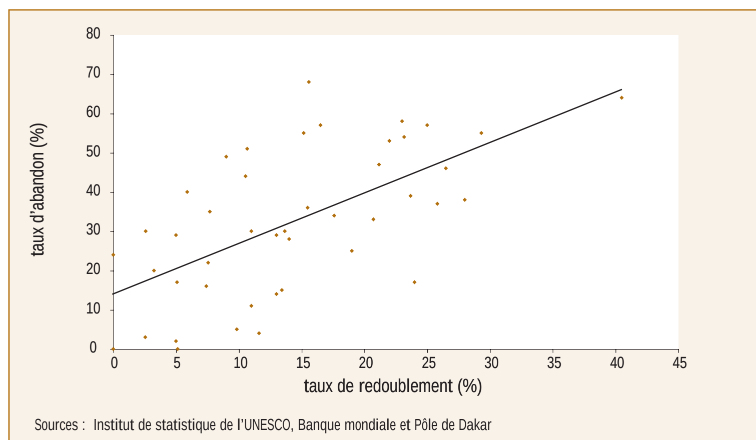
Evidemment, cette réflexion, qui laissait entrevoir un lien solide entre le redoublement et l'abandon scolaire, méritait d'être affinée. Nous avons donc mené des analyses supplémentaires sur la question. La première de ces analyses consistait à mettre en relation, pour 44 pays africains, le taux de redoublement prévalant dans le pays avec la proportion d'enfants qui accèdent à l'école primaire mais abandonnent avant la fin du cycle (taux d'abandon). Par rapport au constat que nous avions établi au chapitre I, cette analyse présente l'avantage de mieux rendre compte de l'effet direct du redoublement sur l'abandon. En effet, notre première observation considérait l'impact du redoublement sur tous les enfants d'âge scolaire du pays. Autrement dit, elle combinait le fait que le redoublement limite l'accès à l'école en monopolisant des places et son effet éventuel sur l'abandon.

Le résultat de notre analyse est illustré par le graphique 4.1. On constate que la relation est évidente entre le taux de redoublement et le taux d'abandon : **en moyenne, plus le pourcentage de redoublants est élevé dans un pays, plus les élèves qui abandonnent l'école avant la dernière année du primaire sont nombreux**. Pour être plus exact, notre analyse montre que 1 % de redoublants en plus équivaut, en moyenne, à 1,3 % d'abandons scolaires supplémentaires[23]. Cela signifie qu'un pays africain détenant, par exemple, un taux de redoublement de 20 % et une proportion d'élèves qui termine le cycle primaire de 60 % (taux de rétention) pourrait augmenter cette proportion à 73 % en réduisant de 10 % les redoublements.

[22] Nous faisons ici référence à la section intitulée « Le redoublement, entrave à la scolarisation primaire universelle » dans le chapitre I.

[23] La relation n'est pas parfaite, mais elle est suffisamment marquée pour ne pas être contestée. En effet, le pourcentage de redoublants explique un peu plus de 38 % de la variance de la proportion d'abandons scolaires avant la fin du cycle primaire.

Graphique 4.1 : Relation entre le taux d'abandon et le taux de redoublement dans l'enseignement primaire (44 pays africains, 2002 ou année proche)



Sources : Institut de statistique de l'UNESCO, Banque mondiale et Pôle de Dakar

Ainsi se trouvent confirmés nos soupçons. A l'échelle d'un système éducatif, le redoublement a pour conséquence non seulement de limiter l'accès à l'école en monopolisant des places, mais également d'inciter les élèves à abandonner avant la fin de leur scolarité primaire.

- ## Pour les élèves, le redoublement est une cause d'abandon

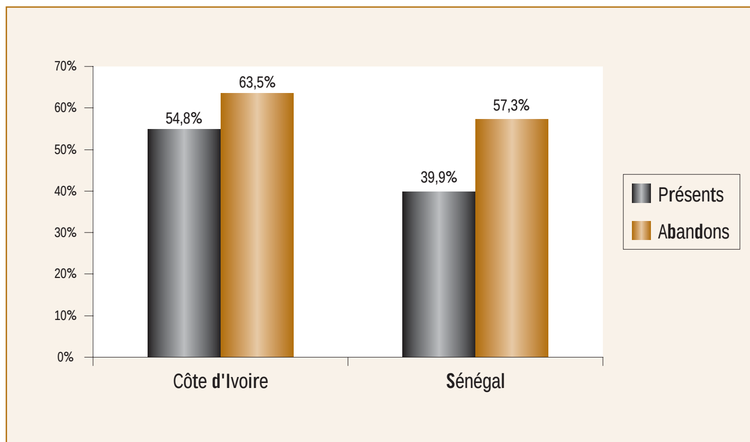
De quelle manière le redoublement peut-il inciter les élèves à abandonner ? Afin de mieux comprendre comment le redoublement influence la décision d'un élève d'abandonner l'école primaire, nous avons tenté de savoir si les élèves qui abandonnent sont davantage frappés par le redoublement que ceux qui complètent leur scolarité primaire.

Pour ce faire, nous avons dû effectuer quelques petites estimations. En effet, à la base, les suivis de cohorte du PASEC n'ont pas été pensés dans le but d'étudier l'abandon scolaire, même s'il est apparu rapidement que cette dimension gagnerait à être analysée. Malheureusement, les difficultés de mise en œuvre ont permis de recueillir les renseignements nécessaires pour identifier de manière précise les cas d'abandon uniquement pour un sous-échantillon d'élèves au Sénégal. Par conséquent, pour tous les autres élèves enquêtés en Côte d'Ivoire et Sénégal, nous avons été contraints de nous baser sur une hypothèse afin d'identifier les cas d'abandon. Nous avons considéré que les élèves avaient abandonné s'ils étaient absents au moment de l'administration des tests des deux dernières années du suivi de cohorte

(1998-1999 et 1999-2000, voir l'encadré sur les suivis de cohorte du PASEC en page 39). Notre hypothèse nous a conduit à des proportions d'abandons de l'ordre de 37 % en Côte d'Ivoire et de 36 % au Sénégal. Si l'on se réfère aux statistiques de l'UNESCO, qui fixaient en 2000 l'abandon en cours de cycle à 34 % en Côte d'Ivoire et à 40 % au Sénégal, notre hypothèse se montre donc plausible.

Une fois ces estimations établies, nous avons comparé, entre les élèves qui ont abandonné et ceux qui ont été présents jusqu'à la fin des suivis de cohorte, la proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois. Cette analyse a révélé que, dans les deux pays, la proportion de redoublants est effectivement plus importante parmi les élèves ayant abandonné (voir le graphique 4.2). De plus, l'écart est apparu nettement plus marqué au Sénégal qu'en Côte d'Ivoire : au Sénégal, on compte environ 17 % de plus de redoublants parmi les élèves qui ont abandonné et en Côte d'Ivoire, près de 9 %.

Graphique 4.2 : Proportion d'élèves ayant redoublé au moins une fois parmi les élèves qui ont abandonné et parmi ceux qui sont présents à l'école



Quoique très intéressants, ces constats ne nous autorisent pas à affirmer qu'il existe un lien de cause à effet entre le redoublement et l'abandon. Pour confirmer cette relation éventuelle, nous avons procédé à une analyse supplémentaire basée sur les données du sous-échantillon d'élèves sénégalais. L'intérêt de cette analyse tient au fait que nous détenons des renseignements précis sur le parcours des élèves concernés : nous savons qu'ils étaient 425 élèves à passer le test de fin d'année scolaire en 1995-1996, nous savons lesquels ont redoublé ou ont été promus l'année suivante, nous savons également qu'ils étaient exactement 32 à avoir abandonné en 1997-1998. Tout en considérant

l'effet que peuvent avoir sur l'abandon d'autres facteurs – tels que le score de l'élève, son genre et son niveau de vie, son retard éventuel à la fin de l'année 1995-1996 et le milieu rural ou urbain –, nous avons évalué l'incidence du redoublement sur l'abandon chez ces élèves[24]. L'analyse a dévoilé qu'**en deuxième année, la décision de faire redoubler un élève augmente de 11 % la probabilité qu'il abandonne un an plus tard**.

Les résultats obtenus apportent un éclairage pertinent sur la relation entre le redoublement et les abandons. Toutefois, comme ils ne portent que sur un sous-échantillon comprenant un effectif limité (seulement 32 abandons), nous avons jugé nécessaire d'élargir l'analyse à l'ensemble des quelque 2000 élèves du suivi de cohorte au Sénégal, sachant qu'en contrepartie nous obtiendrions une mesure moins précise de l'abandon. Nous avons donc analysé l'impact du redoublement sur l'abandon, cette fois tout au long des cinq ans qu'a duré le suivi de cohorte. A nouveau, le redoublement est apparu comme un facteur favorisant l'abandon scolaire. Plus précisément, nous avons observé qu'un seul redoublement au cours du cycle primaire n'a pas d'effet sur l'abandon. En revanche, plusieurs redoublements augmentent d'environ 12 % la probabilité pour un élève d'abandonner. Ainsi, **quand il se répète, le redoublement engendrerait davantage d'abandons**. En Côte d'Ivoire, la même analyse a abouti à des résultats moins tranchés mais présentant une tendance similaire : le fait d'avoir redoublé au moins une fois augmente d'environ 4 % la probabilité d'abandon[25].

Bref, bien que les données des suivis de cohortes n'offrent pas une précision à toute épreuve dans l'analyse de l'incidence du redoublement sur l'abandon, nous devons admettre que toutes les analyses convergent néanmoins vers la même conclusion : le redoublement tend à augmenter l'abandon scolaire.

4.2 Le redoublement : outil pédagogique ou outil de sélection ?

Dans ce dernier chapitre, nous avons souhaité, afin d'avoir une vision globale de l'effet du redoublement, questionner la relation entre le redoublement et l'abandon scolaire. En effet, le premier chapitre nous avait laissé entrevoir que les conséquences du redoublement ne se déclinaient pas uniquement sur le plan pédagogique. Après avoir fait ressortir le rôle du redoublement dans le problème d'accès à l'école, il nous fallait savoir si cette mesure contribuait également au problème de déperdition scolaire.

[24] Nous sommes conscients que l'information sur le contexte familial de l'élève recueillie dans le cadre d'enquêtes scolaires comme celles du PASEC est relativement limitée. Pour le détail de l'analyse, il convient de se référer au rapport scientifique du suivi de cohorte au Sénégal (CONFEMEN, 2004).

[25] Pour le détail de l'analyse, il convient de se référer au rapport scientifique du suivi de cohorte en Côte d'Ivoire (CONFEMEN, à paraître).

La première analyse que nous avons menée sur 44 pays africains a fait ressortir un lien assez marqué entre le redoublement et l'abandon. En moyenne, dans les pays étudiés, 1 % de redoublement en plus équivaut à 1,3 % d'abandons scolaires supplémentaires. C'est dire que **les systèmes éducatifs où l'on redouble le plus sont aussi ceux où l'on abandonne le plus l'école primaire avant son terme**. Par la suite, nous avons voulu préciser ce résultat obtenu à l'échelle globale des systèmes éducatifs avec des analyses menées au niveau individuel, ou celui de l'élève. Bien que les suivis de cohortes du PASEC n'aient pas été conçus pour analyser l'abandon scolaire, les données disponibles, malgré leurs limites, ont permis de mettre en évidence des résultats convergents : le fait de redoubler augmente la probabilité pour un élève d'abandonner l'école.

Certes, des études complémentaires seraient souhaitables pour préciser encore l'ampleur de l'incidence du redoublement sur l'abandon scolaire. Cependant, cela n'empêche pas de considérer dès maintenant les résultats présentés ici. La conclusion la plus importante, s'appuyant sur les résultats du troisième chapitre de ce livre, est que **le redoublement constitue un outil de sélection plutôt qu'un outil de remédiation à l'échec scolaire**. Alors qu'une majorité des acteurs des systèmes éducatifs africains le considère comme un instrument destiné à venir en aide aux élèves en difficulté, les faits montrent que **son rôle le plus marqué consiste à pousser vers la sortie les élèves qu'il touche**. Bien sûr, ce propos mérite d'être nuancé, car le redoublement n'est pas le seul facteur intervenant dans la décision d'abandon scolaire. Mais le fait qu'il s'agit là de son principal impact sur les systèmes éducatifs devrait largement suffire à remettre en cause cette pratique. Ne faut-il pas, en effet, voir dans le redoublement un mode d'exclusion scolaire quasi invisible pour la société, donc peu sensible politiquement, mais qui est nettement plus injuste que la sélection opérée par les examens?



Conclusion

VERS DE NOUVELLES APPROCHES EDUCATIVES

En 2005, au cours d'une grande réunion internationale où nous avons présenté les résultats du PASEC en matière de redoublement, un participant nous a accusés, parce que nous prônions la diminution du redoublement, de faire rien de moins que « l'apologie de la médiocrité »… La formule, dans ce qu'elle a d'excessif, a – on doit le reconnaître – au moins un mérite : elle dévoile sans pudeur les croyances éducatives et les craintes bien réelles d'une partie de la communauté éducative. Pour ces acteurs de l'éducation, en effet, il est évident qu'une réduction du redoublement porterait gravement atteinte à la qualité de l'enseignement et reviendrait à sacrifier les élèves, à commencer par les élèves en difficulté.

Cette anecdote illustre bien toutes les tensions et les croyances qui se cristallisent autour de la question du redoublement. Elle met de plus en exergue les fortes résistances qui peuvent se manifester si l'on cherche à imposer une diminution brutale, voire une suppression, du redoublement.

Et pourtant, aujourd'hui, les conséquences graves du redoublement sur la scolarisation sont bien documentées, bien connues des décideurs et de la communauté éducative des pays africains, et difficilement contestables. Les analyses sur cet aspect menées dans le présent ouvrage n'ont d'ailleurs fait que confirmer le très lourd handicap que représente le redoublement dans la course à la scolarisation primaire universelle. **Plus on redouble dans un système éducatif africain, moins sont nombreux les enfants qui suivent une scolarité primaire complète**. Au point qu'à peu près la moitié, avons-nous évalué, du retard de scolarisation des pays francophones sur les pays anglophones d'Afrique est imputable aux pratiques de redoublement. Au Niger, l'un des très rares pays francophones à avoir diminué de façon spectaculaire son taux de redoublement (de 17 % en 1993 à 5 % en 2004), nous avons pu estimer qu'environ 43 % d'enfants supplémentaires, soit un peu plus de 255 000 enfants, sont scolarisés grâce à cette diminution. C'est dire que les ordres de grandeur sont considérables et qu'ils attestent, s'il en est encore besoin, du fait que le redoublement constitue un élément incontournable d'une politique éducative en faveur de la scolarisation primaire universelle. **Il n'est plus permis, à l'heure actuelle, d'ignorer qu'avoir recours au redoublement, c'est faire le choix d'exclure des enfants de l'école**.

Devant des arguments quantitatifs aussi imposants, révélant que cette pratique met en péril l'objectif commun de la scolarisation du plus grand nombre, comment ne pas être surpris de voir la communauté éducative des pays africains se porter encore en défenseur du redoublement ? A vrai dire, la position des acteurs des systèmes éducatifs nous force à reconnaître que la clé d'une éventuelle évolution des pratiques de

redoublement réside probablement davantage dans les perceptions et la dimension sociale du redoublement que dans les arguments purement factuels. Et que, par conséquent, si l'on aspire à changer ces pratiques, il est essentiel de mieux comprendre pourquoi les acteurs de l'éducation restent convaincus de la pertinence du redoublement.

Avouons-le, l'argumentaire des partisans du redoublement repose sur une idée séduisante et plutôt convaincante au premier abord : le redoublement serait avant tout une mesure en faveur de la qualité de l'éducation. Constatant les faibles résultats qu'obtiennent les pays africains en matière de qualité – un problème sur lequel les trois principaux programmes d'évaluation des acquis des élèves à l'œuvre sur le continent ont d'ailleurs attiré l'attention –, on peut effectivement concevoir aisément que certains membres de la communauté éducative n'hésitent pas à se demander à quoi pourrait servir d'envoyer tous les enfants à l'école s'ils n'y apprennent rien ou si peu. Bien sûr, sur le constat de fond, on ne peut que leur donner raison : il est indispensable d'améliorer la qualité de l'éducation en Afrique. Par contre, sur la question des moyens employés, toutes les analyses que nous avons effectuées et tous les résultats de recherches que nous avons présentés montrent clairement que le redoublement n'est pas une solution pour améliorer la performance des systèmes éducatifs.

En effet, si le redoublement était un remède aux problèmes d'apprentissage que peuvent connaître certains élèves, il devrait évidemment s'appliquer en priorité aux élèves en difficulté. Or les travaux réalisés signalent que, dans plusieurs pays africains, une part importante des redoublants ne sont pas des élèves en difficulté… même qu'une majorité des élèves identifiés comme faibles accèdent en classe supérieure. S'agit-il d'une spécificité africaine ? Il semble bien que ce ne soit pas le cas, car le phénomène a également été mis en évidence dans des études réalisées en Europe. Les recherches indiquent que ces incohérences très marquées sont, dans une large mesure, la conséquence du mode d'évaluation des élèves : le fait pour un élève d'être classé parmi les derniers de sa classe augmenterait sensiblement sa probabilité de redoubler, et ce, indépendamment de son niveau d'acquis objectif. Ainsi, un bon élève qui a le malheur de se trouver dans une classe de très bon niveau peut être appelé à redoubler alors que son niveau d'acquisitions lui permettrait normalement d'accéder en classe supérieure. **Au Nord comme au Sud, donc, le mécanisme de sélection des redoublants ne permet pas de garantir que les élèves en difficulté, et eux seuls, soient touchés par le redoublement**. Cela pose nécessairement une lourde hypothèque sur l'efficacité globale du redoublement à l'échelle du système éducatif. Car **que penser d'une mesure qui est censée combattre l'échec scolaire mais qui, dans les faits, n'est pas à même de sélectionner les élèves en difficulté ?**

Ceci dit, peut-on vraiment reprocher aux enseignants et à la communauté scolaire de ne pas percevoir ces incohérences notables qui transparaissent au niveau de l'ensemble du système ? Au moment de décider du sort de chaque élève, il est peu probable que ceux-ci puissent s'imaginer que les élèves ayant obtenu les plus faibles résultats de la classe ne sont peut-être pas, dans l'absolu, des élèves en difficulté. On peut certainement y voir là l'une des limites de la formation des enseignants, aussi bien africains qu'européens, en matière d'évaluation des élèves. **Pour surmonter cette limite de l'évaluation au niveau de la classe, il serait probablement très utile d'inclure dans la formation des enseignants un volet de sensibilisation aux limites de l'évaluation qu'ils pratiquent. Mais surtout, il est nécessaire que les systèmes éducatifs développent, en fonction de leurs ressources financières, des tests standardisés** qui seraient administrés à un ensemble de classes. Le Sénégal, par exemple, envisage de recourir dans un avenir proche à des tests identiques communs aux écoles d'une même circonscription scolaire. Bien sûr, cette mesure provoquera sans doute parfois des situations difficiles à gérer au niveau local : les résultats aux tests standardisés risquent de révéler que dans certaines classes aucun élève ne devrait redoubler, tandis que dans d'autres la quasi-totalité des élèves devraient reprendre leur année. Cependant, elle aura le mérite de faire ressortir des différences de résultats inacceptables au sein du système éducatif et, à terme, de réduire de façon importante les incohérences dans les décisions de redoublement.

En attendant, il reste qu'une large majorité des enseignants interrogés au Sénégal et en Côte d'Ivoire demeurent convaincus de l'efficacité pédagogique du redoublement, à l'instar de leurs collègues européens et américains. A leurs yeux, le redoublement permet de venir en aide aux élèves en difficulté... alors même qu'ils ne disposent pas des outils nécessaires pour évaluer l'effet du redoublement sur la progression des redoublants. En effet, pour être considéré comme efficace, le redoublement ne devrait-il pas permettre à l'élève de progresser davantage que s'il avait accédé à la classe supérieure ? L'enseignant, cantonné à sa classe, n'a guère d'autre choix que de juger de la performance du redoublant par rapport à ses nouveaux camarades, ceux qui viennent d'être promus, et seulement sur une année, l'année du redoublement. Or, lorsqu'on s'intéresse au parcours scolaire des élèves tout au long du cycle, on s'aperçoit qu'avec le temps, le redoublement est généralement pénalisant. Les analyses menées mettent en évidence qu'**à caractéristiques et contextes identiques, les élèves qui redoublent progressent moins que leurs camarades**. On a observé, notamment, que parmi des élèves qui étaient faibles en deuxième année, ceux qui redoublent une fois au cours du cycle obtiennent, en cinquième année, des résultats nettement plus faibles que leurs camarades qui ont toujours été promus. Ainsi, **loin de résoudre les problèmes d'apprentissage**

des élèves, le redoublement semble au contraire les accentuer tout en laissant une fausse impression d'efficacité aux acteurs du système éducatif. Que faut-il de plus pour voir dans le redoublement un « mirage pédagogique » ?

Une fois repéré, ce mirage montre combien est trompeuse la perception qu'on peut avoir du redoublement à travers le prisme de la classe. Dès lors, on est en droit de se demander s'il ne faudrait pas repenser l'organisation pédagogique des écoles afin d'offrir aux enseignants une vision plus complète, et donc plus stimulante, du processus d'apprentissage. Plusieurs pays ont déjà mis en place des mesures visant à permettre aux enseignants de suivre plus étroitement le parcours scolaire des élèves tout au long du cycle primaire. Souvent, les enseignants accompagnent les élèves pendant plusieurs années scolaires, généralement un sous-cycle de deux ans au cours duquel les élèves sont automatiquement promus. D'autres formules peuvent également être envisagées. On peut imaginer, par exemple, qu'un enseignant soit responsable principalement d'une classe, mais dispense aussi quelques cours dans d'autres classes de niveaux différents, ce qui lui permettrait de suivre l'évolution des élèves. Dans tous les cas, l'important est que ces options ne sont possibles que si de nouvelles dynamiques d'écoles s'instaurent et, en faisant une priorité du suivi des élèves sur l'ensemble du cursus de l'enseignement primaire, rompent avec le taylorisme éducatif qui caractérise à l'heure actuelle le fonctionnement des écoles primaires africaines.

Bref, tous les résultats présentés le confirment, un important travail de sensibilisation, d'explication et de plaidoyer reste à faire pour réduire le redoublement en Afrique. Il y a même urgence à s'y atteler, car **cette pratique, qui exclut des enfants de l'école et pénalise les apprentissages, est un lourd handicap pour des systèmes éducatifs déjà confrontés à de très fortes contraintes**. Toutefois, au-delà de la sensibilisation, il faut bien comprendre que seul un véritable changement de culture éducative permettra de modifier profondément les pratiques de redoublement. En effet, ce n'est pas un hasard si l'un des responsables du système éducatif nigérien, interrogé sur les raisons expliquant la baisse du taux de redoublement dans son pays, a cité la formation des enseignants à une nouvelle conception de l'éducation au même titre que les mesures administratives, comme l'instauration de sous-cycles sans possibilité de redoublement. Au Niger, c'est toute la conception de l'échec scolaire véhiculée depuis l'époque coloniale qui a été mise de côté. Désormais, **il ne s'agit plus de demander à tous les élèves d'atteindre une même norme, mais plutôt de permettre à chacun d'apprendre au mieux de ses possibilités**. Ceci ne remet pas pour autant en cause la nécessité d'améliorer sensiblement la qualité de l'enseignement en Afrique. Au contraire, devant l'échec patent du redoublement dans ce domaine, il est

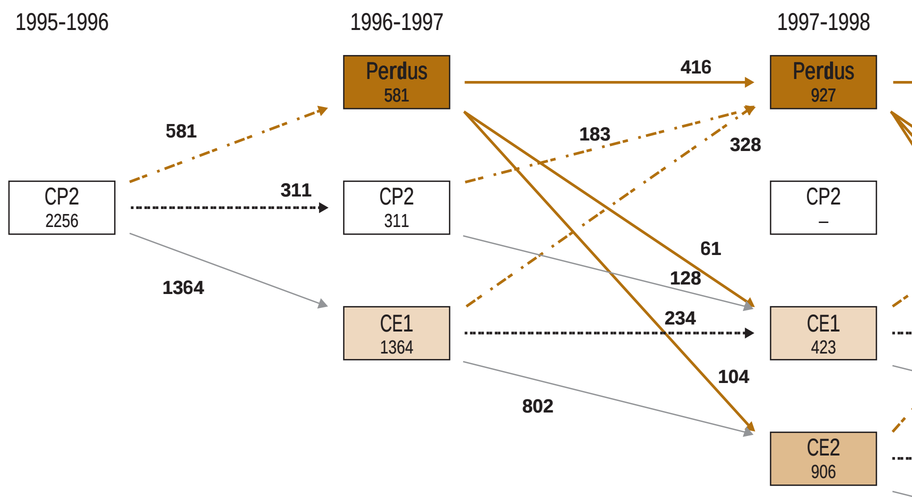
indispensable de redoubler d'efforts pour trouver, dans chaque pays, d'autres solutions qui permettront réellement aux élèves d'apprendre mieux.

Depuis leurs indépendances, les pays africains ont vu leurs systèmes éducatifs confrontés à un défi majeur : **passer de l'école de quelques-uns à une école pour tous**. Ce défi reste malheureusement d'actualité au début du 21ème siècle pour nombre de ces pays. L'analyse du redoublement menée dans cet ouvrage nous invite à nous interroger : est-il possible d'atteindre la scolarisation primaire universelle et les autres objectifs d'Education pour tous sans une évolution importante des cultures éducatives ?



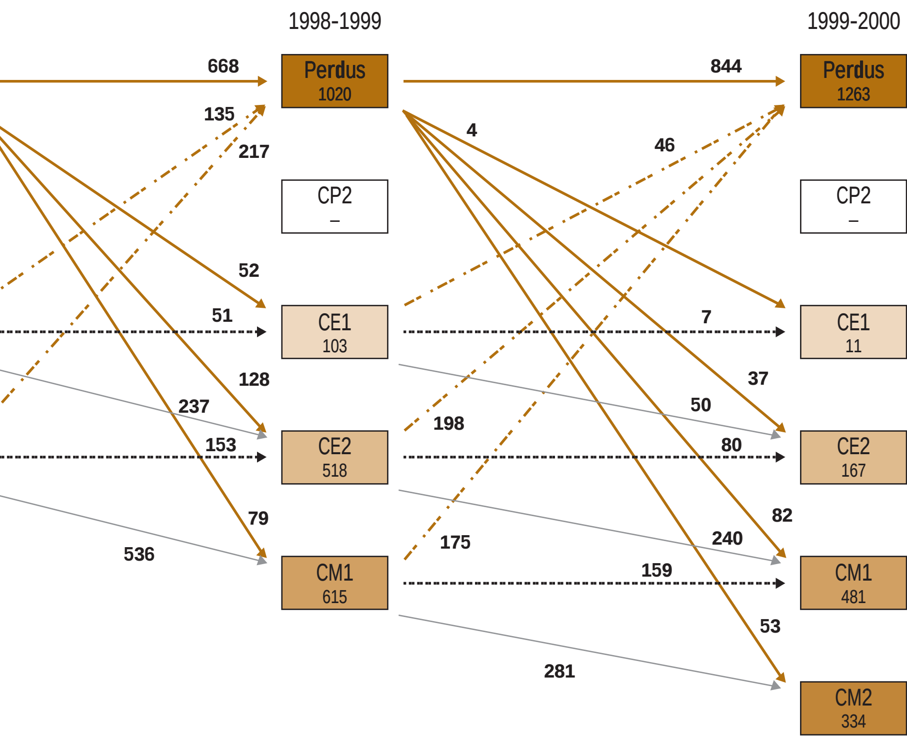
Annexes

Trajectoire des élèves de Côte d'Ivoire



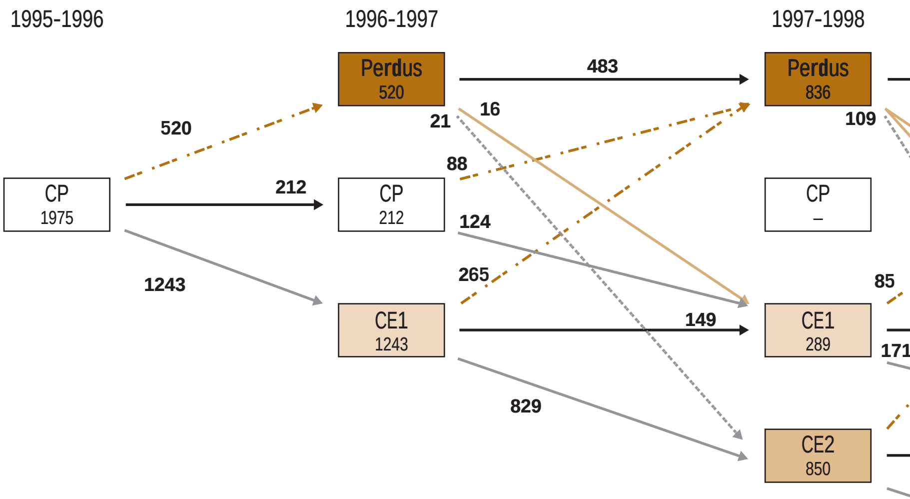
1995-1996			1996-1997			1997-1998		
			Perdus	581	26%	Perdus	927	41%
CP2	2256	100%	CP2	311	14%	CP2	–	0%
			CE1	1364	60%	CE1	423	19%
						CE2	906	40%
TOTAL	2256	100%	TOTAL	2256	100%	TOTAL	2256	100%

enquêtés lors du suivi de cohorte du PASEC (1995-2000)



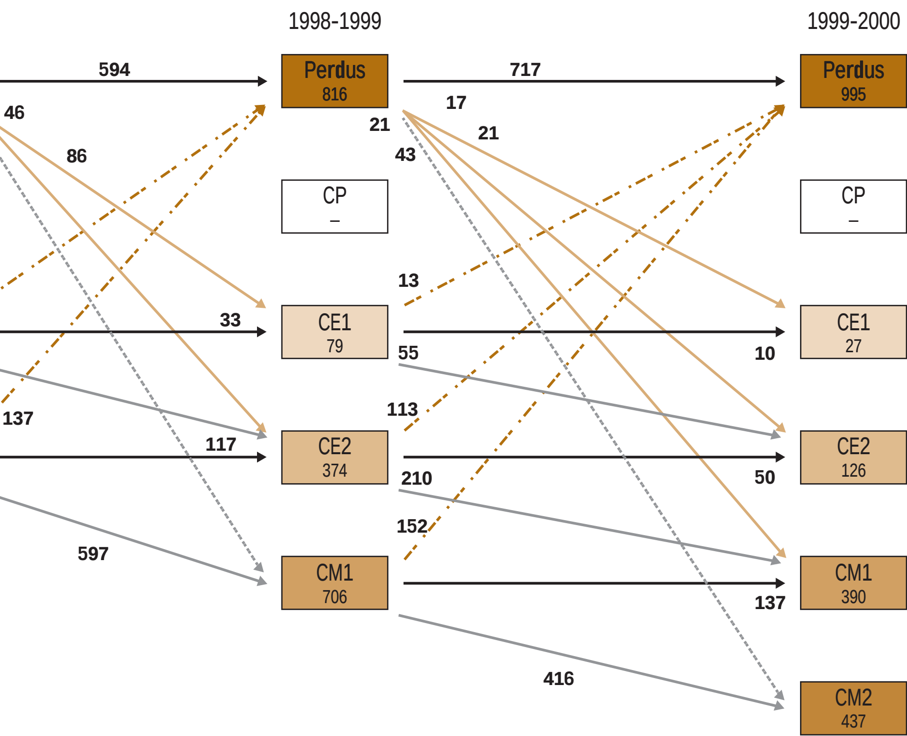
1998-1999			1999-2000		
Perdus	1020	**45%**	**Perdus**	1263	**56%**
CP2	–	**0%**	CP2	–	**0%**
CE1	103	**100%**	CE1	11	**0%**
CE2	518	**23%**	CE2	167	**7%**
CM1	615	**27%**	CM1	481	**21%**
			CM2	334	**15%**
TOTAL	2256	**100%**	**TOTAL**	2256	**100%**

Trajectoire des élèves du Sénégal



			CE2	**43%**	829
CE1	**63%**	1243	CE1	**15%**	289
CP	**11%**	212	CP	**0%**	0
Perdus	**26%**	520	**Perdus**	**42%**	836
TOTAL	**100%**	1975	**TOTAL**	**100%**	1975

enquêtés lors du suivi de cohorte du PASEC (1995-2000)



			CM2	**22%**	437
CM1	**36%**	597	CM1	**20%**	390
CE2	**19%**	374	CE2	**6%**	126
CE1	**4%**	79	CE1	**1%**	27
CP	**0%**	0	CP	**0%**	0
Perdus	**41%**	816	**Perdus**	**50%**	995
TOTAL	**100%**	1975	**TOTAL**	**100%**	1975

Afin d'étudier l'effet du redoublement dans le temps, nous avons eu recours à une modélisation statistique spécifique basée sur les données des suivis de cohorte du PASEC en Côte d'Ivoire et au Sénégal. Nous avons cherché à expliquer le score de cinquième année (CM1), qu'il ait été obtenu en 1999 pour les non-redoublants ou en 2000 pour ceux qui ont redoublé une fois depuis 1996. Cependant, comme l'analyse porte sur trois ou quatre années, il ne nous était pas possible d'avoir recours aux variables relatives à la classe ou à l'enseignant puisque celles-ci changent chaque année. Pour s'assurer, néanmoins, que ces variables – et plus généralement le contexte de scolarisation – soient prises en compte par le modèle, nous avons introduit les variables muettes école.

Un premier modèle (M1) rend compte de l'incidence de l'ensemble des variables de redoublement. Le second (M2) isole les élèves faibles en fin de deuxième année en 1996 et qui ont redoublé leur deuxième année en 1996-1997. L'objectif est de voir si ce redoublement s'est avéré bénéfique trois ans plus tard.

Modèles explicatifs du score de 5ème année

	Côte d'Ivoire		Sénégal	
	M1	M2	M1	M2
Score de fin de 2ème année en 1995-96	0,35***	0,38***	0,52***	0,55***
L'élève a redoublé la 1ère année	**-0,14****	-0,14**	**-0,19*****	-0,19***
L'élève a redoublé la 2ème année en 1995-96	**-0,11***	-0,07	**-0,26*****	-0,26***
L'élève a redoublé la 2ème année en 1996-97	**-0,91*****	–	**-0,64*****	–
Elève de niveau faible en 1996 ayant redoublé la 2ème année en 1996-97	–	**-0,77*****	–	**-0,41*****
L'élève a redoublé la 3ème année en 1997-98	**-0,78*****	-0,78***	**-0,71*****	-0,67***
L'élève a redoublé la 4ème année en 1998-99	**-0,76*****	-0,70***	**-0,67*****	-0,62***
L'élève a redoublé la 5ème année en 1999-2000	-0,52***	-0,46***	-0,56***	-0,52***
L'élève reçoit de l'aide pour ses devoirs à la maison	0,07	0,08	0,06	0,05
L'élève prend son petit-déjeuner régulièrement	-0,04	-0,06	0,04	-0,002
L'élève prend son déjeuner régulièrement	0,06	0,07	-0,15	-0,14
L'élève parle français à la maison	0,13**	0,11**	0,02	0,03
L'élève est une fille	-0,18***	-0,18***	-0,04	-0,03
Niveau de vie	0,07**	0,08**	-0,02	-0,02
Variables muettes écoles	–	–	–	–
R^2 ajusté	0,64	0,62	0,64	0,63

* significatif au seuil de 10%, ** significatif au seuil de 5%, *** significatif au seuil de 1%


SANGOMAR

Bibliographie

AMELEWONOU K., BROSSARD M. et GACOUGNOLLE L. (2004) – *La question enseignante dans la perspective de la scolarisation primaire universelle en 2015 dans les pays CEDEAO, CEMAC et PALOP*, Dakar, Pôle de Dakar – Analyse sectorielle en éducation, UNESCO-BREDA / France-Ministère des Affaires étrangères.

ADEA (2004) – *La quête de la qualité : à l'écoute des expériences africaines*, compte rendu de la biennale de l'ADEA, décembre 2003, Paris, ADEA, 160 p.

BANQUE MONDIALE et Ministère de l'Education de base et de l'Alphabétisation du Niger (2004) – *La dynamique des scolarisations au Niger : évaluation pour un développement durable*, rapport d'état du système éducatif national, Washington, Banque mondiale.

BEHAGHEL L., COUSTERE P. et LEPLA F. (1999) – *Les facteurs de l'efficacité dans l'enseignement primaire : les résultats du programme PASEC sur neuf pays d'Afrique et de l'océan Indien*, Dakar, PASEC, CONFEMEN, 148 p.

BERNARD J.-M., BRIANT A. et BARLET M. (2003) – *Eléments d'appréciation de la qualité de l'enseignement primaire en Afrique francophone,* document d'appui à la biennale de l'ADEA (décembre 2003), PASEC, CONFEMEN.

BRIMMER M.A. et PAULI L. (1971) – *Wastage in Education: a World Problem*, Paris, UNESCO.

CHINAPAH V. (2003) – *Le suivi des résultats d'apprentissage en Afrique*, document d'appui à la biennale de l'ADEA (décembre 2003), MLA.

CHUARD D. et MINGAT A. (1996) – *Analysis of Dropout and Student Learning in Primary Education in South Asia: Bangladesh, Bhutan, Nepal and Pakistan*, Regional Workshop on Dropout of Primary Students in South Asia Prevention Strategies and National Action Plans, Manille, Banque asiatique de développement.

CRAHAY M. (1996) – *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?*, Bruxelles, De Boeck Université.

CUADRA E. et FREDERIKSEN B. (1992) – *Scope for Efficiency Gains Resulting from Reduction in Repetition and Dropout*, Phree Background Paper Series 92/95, Washington, Banque mondiale.

DE LANDSHEERE G. (1980) – *Evaluation continue et examen : Précis de docimologie*, Bruxelles, Editions Labor, 294 p.

DURET E. et BERNARD J.-M. (2004) – «Zoom sur le système éducatif nigérien», *La lettre de l'ADEA*, vol. 16, n° 4, p. 21-24.

EIDE E.R. et SHOWALTER M.H. (2001) – «The Effect of Grade Retention on Educational and Labor Market Outcomes», *Economics of Education Review*, vol. 20, n° 6, p. 563-576.

EISEMON T.O. (1997) – *Réduire les redoublements : problèmes et stratégies*, Principes de planification de l'éducation – 55, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 59 p.

EURYDICE : le réseau d'information sur l'éducation en Europe (1993) – *La lutte contre l'échec scolaire : un défi pour la construction européenne*, Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes.

FISKE E.B. (1998) – *Occasions perdues : Quand l'école faillit à sa mission*, Education pour tous, Situations et tendances 1998, Paris, UNESCO, 48 p.

GRISAY A. (1984) – «Les mirages de l'évaluation scolaire (1). Rendement en français, notes et échecs à l'école primaire ?», *Revue de la Direction générale de l'Organisation des Etudes*, vol. XIX, n° 5, p. 29-42.

GRISAY A. (2000) – «Redoublement ou aménagement du curriculum», Congrès Cambios Pedagógicos y Fracaso Escolar, Madrid, septembre 2000.

HANUSHEK E.A. et GOMEZ-NETO J.B. (1994) – «The Causes and Effects of Grade Repetition», *Economic Development and Cultural Change,* Chicago, Presses de l'Université de Chicago.

HANUSHEK E.A. et LAVY V. (1994) – *School Quality, Achievement Bias, and Drop Out Behavior in Egypt*, LSMS Working Paper no. 107, Washington, Banque mondiale, 36 p.

HANUSHEK E.A. (1995) – «Interpreting Recent Research on Schooling in Developing Countries», *The World Bank Research Observer*, vol.10, n° 2, p. 227-246.

HUTMACHER W. (1993) – «Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire. Analyse du redoublement dans l'enseignement primaire genevois», *Cahier du service de la recherche sociologique*, n° 36, Genève, Service de la recherche sociologique, 165 p.

JAROUSSE J.P. et MINGAT A. (1993) – *L'éducation primaire en Afrique : analyse pédagogique et économique*, Paris, L'Harmattan, 319 p.

JAROUSSE J.P. et SUCHAUT B. (2002) – *Les absences des enseignants dans le premier cycle de l'enseignement fondamental en Mauritanie : importance, déterminants et conséquences sur les apprentissages des élèves*, Dijon, Institut de recherche sur l'éducation, Université de Bourgogne, 37 p.

JAROUSSE J.P., SUCHAUT B. et Cellule d'évaluation de l'IPN de Nouakchott (2002) – *Notation, orientation et abandons dans l'enseignement fondamental en Mauritanie : le cas de la 2ème année de l'enseignement fondamental*, rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale mauritanien, projet Éducation-Formation, 42 p.

LE MONDE DE L'EDUCATION (2003) – Dossier «Redoublement : le sujet qui divise», *Le Monde de l'éducation*, octobre 2003, p. 24-43.

MINGAT A. et SOSALE S. (2000) – *Problèmes de politique éducative relatifs au redoublement à l'école primaire dans les pays d'Afrique subsaharienne*, HIPC-HD Team, Washington, Banque mondiale.

MINGAT A. et SUCHAUT B. (2000) – *Les systèmes éducatifs africains : une analyse économique comparative*, Coll. «Pédagogies en développement», Bruxelles, De Boeck Université, 308 p.

MURIMBA S. (2003) – *Situation of the Learning Achievement*, document d'appui à la biennale de l'ADEA (décembre 2003), SACMEQ.

NGUYEN N. et PSACHAROPOULOS G. (1987) – *The Age-Efficiency of Education Systems: An International Comparison*, Discussion Paper, Education and Training Series, Washington, Banque mondiale.

N'TCHOUGAN-SONOU C.H. (2001) – «Automatic Promotion or Large Scale Repetition: Which Path to Quality?», *International Journal of Educational Development*, vol. 21, nº 2, p. 149-162.

ORIVEL F. et ORIVEL E. (1998) – *Les comparaisons internationales de l'efficience des systèmes éducatifs*, Dijon, Institut de recherche sur l'éducation, Université de Bourgogne, 33 p.

ORIVEL F. et PERROT J. (1989) – *Promotion, abandon et redoublement dans les systèmes éducatifs africains*, communication aux Journées d'Economie Sociale, Caen, septembre 1989.

PASEC (1998) – *L'enseignement primaire au Cameroun : Investigations et diagnostics pour l'amélioration de la qualité du système éducatif*, Dakar, CONFEMEN.

PASEC (1999) – *Evaluation des niveaux de performances des élèves de 10ème et 7ème pour une contribution à l'amélioration de la qualité de l'enseignement primaire à Madagascar*, Dakar, CONFEMEN.

PASEC (2004) – *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire au Sénégal*, Dakar, CONFEMEN, 153 p.

PASEC (A paraître) – *Le redoublement : pratiques et conséquences dans l'enseignement primaire en Côte d'Ivoire*, Dakar, CONFEMEN.

PATRINOS H.A. et PSACHAROPOULOS G. (1992) – *Socioeconomic and Ethic Determinants of Grade Repetition in Bolivia and Guatemala*, Working Papers, Washington, Banque mondiale, 26 p.

PAUL J.J. (1996) – *Le redoublement : pour ou contre ?*, Coll. «Pratiques et enjeux pédagogiques», Paris, ESF, 127 p.

PAUL J.J. (1998) – «Le redoublement à la lumière d'une approche comparative», *Educations*, n° 20, p. 40-47.

PAUL J.J. et TRONCIN T. (2004) – *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, n° 14.

PINI G. (1991) – «Effets et méfaits du discours pédagogique : échec scolaire et redoublement vus par les enseignants», *Education et recherche*, vol. 13, n° 3, p. 255-271.

POLE DE DAKAR (2005) – *Education pour tous en Afrique* : *Repères pour l'action*, Dakar, UNESCO-BREDA, 298 p.

ROBERT F. et BERNARD J.-M. (2005) – *Nouveaux enjeux pour l'école moyenne en Afrique*, Coll. «Pédagogies en développement», Bruxelles, De Boeck Université, 117 p.

TRONCIN T. (2001) – *Le redoublement, une décision à la recherche de sa légitimité : un éclairage à l'école primaire*, mémoire de DEA, Dijon, Institut de recherche sur l'éducation, Université de Bourgogne, 132 p.

UNESCO. 1990 – *Déclaration mondiale sur l'Education pour tous et Cadre d'action pour répondre aux besoins éducatifs fondamentaux,* Conférence mondiale sur l'Education pour tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux, troisième impression, Paris, UNESCO, 42 p.

UNESCO (2003) – *Genre et Education pour tous : le pari de l'égalité*, Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous 2003-2004, Paris, UNESCO, 432 p.

Sites web

Association belge de parents luttant contre l'échec scolaire et l'abandon scolaire.
[En ligne] *http://www.echecscolaire.be* (9 juin 2005).

SACMEQ. «SACMEQ Online»
[En ligne] *http://www.sacmeq.org* (9 juin 2005).





Secrétariat technique permanent de la CONFEMEN

Immeuble Kébé Extension 3ème étage,
BP 3220 Dakar SENEGAL
Téléphone : (221) 821 60 22
(221) 821 80 07 (PASEC)
Télécopieur : (221) 821 32 26

Courriel CONFEMEN : confemen@sentoo.sn
Courriel PASEC : pasec@sentoo.sn

www.confemen.org

POLYKROME